

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 2

Санкт-Петербург
2018

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

**Научный журнал
№ 2 2018
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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2018
© Авторы, 2018

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е. А. Бойко

Особенности личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет 10

И. А. Куницына, Е. Н. Яхудина

Ценностно-смысловые характеристики сотрудников банка
в период ранней и средней взрослости 18

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

Особенности личности мужчин и женщин
с разными типами функциональной асимметрии 27

Н. В. Маркина

Событийный характер выездных форм работы
с одаренными учащимися 35

А. А. Сидорова

Психологическая диагностика личностного адаптационного
потенциала подростков, воспитывающихся в детском доме 45

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Г. Ю. Авдиенко

Субъективная оценка обучаемым образовательной среды вуза
как критерий его успешной адаптации к условиям обучения 59

А. В. Ванюшин, М. А. Ахмедханов, В. А. Губин

Психологические детерминанты направленности
на военно-профессиональную деятельность курсантов
военных образовательных организаций высшего образования 64

И. А. Вилкова

Профессионально важные качества,
определяющие успешность владения профессией
в структуре среднего профессионального образования 72

И. Д. Головешкин, Н. В. Головешкина, А. Г. Маклаков

Учебная практика как фактор успешной социально-
психологической адаптации студентов первых курсов
к условиям обучения в вузе на факультете психологии 82

В. А. Губин, Д. В. Шабаров

Психолого-педагогические особенности
учебно-профессиональной подготовки юристов в ведомственных
вузах Российской Федерации: теория и практика 92

Е. В. Павлова
Психологические характеристики, способствующие
формированию компетенций, как ресурс повышения
эффективности подготовки будущих учителей-предметников 100

А. Н. Сорокина
Взаимосвязь профессионально важных качеств
и успешности обучения студентов
медицинского образовательного учреждения..... 110

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

В. В. Белов
Психологические особенности управления
образовательной организацией высшего образования:
интегративный психолого-педагогический подход..... 118

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Назарова, В. Н. Скворцов
Региональный кластер
как инновационная образовательная модель 135

О. А. Лучкина
«Искры Божьи»: отбор биографий в реестр для детского чтения
(на материале педагогической критики детской литературы) 141

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М. В. Груздева
Литературная творческая мастерская как ведущая технология
развития речевого творчества у дошкольников
и младших школьников 153

А. А. Кателина
Интегрированная модель формирования гражданской
идентичности подростков в условиях детского лагеря..... 166

О. Ю. Ланкина
Содержание понятия «медиация»
в обучении иностранным языкам 175

М. И. Морозова
Проблемно ориентированный анализ особенностей
проектирования программ воспитания
и социализации обучающихся в условиях реализации
ФГОС общего образования..... 184

А. А. Савицкий
Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни у школьников подросткового возраста 192

О. А. Сабодаш
Роль музыкального воспитания в развитии патриотизма дошкольников 199

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Р. А. Самофал, О. Ю. Лягинова, С. А. Парыгина
К проблеме трудоустройства молодых инвалидов в Вологодской области 208

С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова
Концептуальные основы повышения уровня инклюзивной компетентности студентов 216

М. Л. Скуратовская, Н. Н. Манохина, Т. В. Климова
Специальные коммуникативные компетенции во взаимодействии с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.... 227

И. К. Шац
Рисование как метод коррекции эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья 233

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

И. В. Абрашина, Е. В. Попова, М. А. Солдатова
Вопросы применения инновационных технологий в области физической культуры 243

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. Андерсон, И. Н. Соколовская
Реализация принципа преемственности в преподавании дисциплин педагогического цикла в вузе 252

О. В. Ванновская
Проблемы формирования антикоррупционной устойчивости в процессе профессионального самоопределения в юношеском возрасте 261

А. И. Жилина
Интеллектуально-нравственный потенциал личности педагога как стратегический ресурс развития школы и общества XXI в. ... 270

<i>Т. С. Комиссарова, Н. Д. Каминская, Е. В. Эртман</i> Развитие социокультурной активности студентов: творческие практики в образовательном пространстве вуза	278
<i>А. В. Ничагина</i> Готовность педагога к нормативной деятельности как основное требование профессионального стандарта	291
<i>В. Р. Орлова, О. В. Кублицкая</i> Роль инфографики и мемов в изучении истории зарубежной литературы в образовательной организации высшего образования: новые подходы к визуализации.....	299
<i>Г. П. Чепуренко</i> Обеспечение результативности обучения в условиях информатизации образования в вузе.....	306
Сведения об авторах.....	318

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY

- E. A. Boyko*
Personality's peculiarities of ambidexterity persons
in the age of 25–45 years 10
- I. A. Kunitsyna, E. N. Yahudina*
Value-semantic characteristics of the bank staff in the period
of early and middle adulthood 18
- A. G. Maklakov, E. A. Boyko*
Personality's peculiarities of men and women
with different types of functional asymmetry 27
- N. V. Markina*
Event-related nature of educational outreach forms
of work with gifted students 35
- A. A. Sidorova*
Psychological diagnostics of personal adaptation potential
of the teenagers brought up in orphanage 45

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- G. Y. Avdienko*
Subjective assessment of educational university environment
by trainees as a criterion for their successful adaptation to training 59
- A. V. Vanyushin, M. A. Akhmedkhanov, V. A. Gubin*
Psychological determinants of the focus
on military-professional activity of cadets of military educational
organizations of higher education 64
- I. A. Vilкова*
Professionally important qualities, determining the success
of mastering the profession in the structure
of secondary vocational education 72
- I. D. Goloveshkin, N. V. Goloveshkina, A. G. Maklakov*
Educational practice as a factor of successful social-psychological
adaptation of first-year students to the conditions
of study at the university at the faculty of psychology 82
- V. A. Gubin, D. V. Shabarov*
Psychological and pedagogical features of educational-professional
training for lawyers in government universities
in the Russian Federation: theory and practice 92

<i>E. V. Pavlova</i>	Psychological characteristics promoting the formation of competencies as a resource for improving the effectiveness of the training of future subject teachers	100
----------------------	--	-----

<i>A. N. Sorokina</i>	Interrelation of professionally important qualities and success of training of students of medical educational organisation.....	110
-----------------------	--	-----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<i>V. V. Belov</i>	Psychological features of management of the educational organization of higher education: integrative psychology-pedagogical approach.....	118
--------------------	--	-----

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

<i>L. P. Nazarova, V. N. Skvortsov</i>	Regional cluster as an innovative educational model.....	135
--	--	-----

<i>O. A. Luchkina</i>	"Sparks of God": selection of biographies in the register for children's reading (on the material of pedagogical criticism of children's literature).....	141
-----------------------	---	-----

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

<i>M. V. Gruzdeva</i>	Literary creative workshop as the leading pedagogical technology of development of speech creativity in preschool children and younger schoolchildren.....	153
-----------------------	--	-----

<i>A. A. Katelina</i>	The integrated model of civil identity formation of adolescents in a children's camp.....	166
-----------------------	---	-----

<i>O. Yu. Lankina</i>	The concept of mediation in foreign languages teaching	175
-----------------------	--	-----

<i>M. I. Morozova</i>	The problem oriented analysis of the features of educational and socialization pupil programs under the conditions of realization of new general basic education standards	184
-----------------------	--	-----

<i>A. A. Savitsky</i>	Psychological and pedagogical bases of formation of a healthy way of life at school students of teenage age	192
-----------------------	---	-----

<i>O. A. Sabodash</i>	The role of music education in the development of patriotism of preschool children.....	199
-----------------------	---	-----

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- O. A. Denisova, O. L. Lekhanova,
R. A. Samofal, O. Yu. Lyaginova, S. A. Parygina*
To the problem of employment of young disabled people
in Vologda region..... 208
- S. A. Kurnosova, T. S. Ovchinnikova*
Conceptual bases of increase of level
of inclusive competence of students..... 216
- M. L. Skuratovskaya, N. N. Manokhina, T. V. Klimova*
Special communicative competence
in interaction with students with special needs and disabilities 227
- I. K. Shatz*
Drawing as method of correction of emotional violations
for children with the limited possibilities of health..... 233

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL TRAINING, SPORTS TRAINING, IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

- I. V. Abrashina, E. V. Popova, M. A. Soldatova*
Application of innovative technologies in the field of physical culture 243

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- M. N. Anderson, I. N. Sokolovskaya*
Implementation of the principle of continuity
in the teaching of pedagogical subjects in high school..... 252
- O. V. Vannovskaya*
Problems of formation of anti-corruption resistance in the process
of professional self-determination in adolescence..... 261
- A. I. Zhilina*
Intellectual and moral potential of the teacher as a strategic resource
for the development of school and society of the XXI century..... 270
- T. S. Komissarova, N. D. Kaminskaya, E. V. Ertman*
The development of student's sociocultural activity
in the high-school educational area 278
- A. V. Nichagina*
Readiness of the teacher for standard activity as main requirement
of the professional standard 291
- V. R. Orlova, O. V. Kublitskaya*
The role of infographics and memes in the study of the history
of foreign literature in the educational organization
of higher education: new approaches to visualization 299
- G. P. Chepurenko*
Ensuring the effectiveness of training
in the conditions of Informatization of education in high school 306
- Information about authors*..... 318

Особенности личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет

В статье представлен анализ понятий «личность», «функциональная асимметрия». Также описаны результаты эмпирического исследования, посвященного оценке особенностей личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет. В качестве контрольных групп выступали группы левшей и правшей.

Было показано, что особенностью личности амбидекстров, в сравнении с контрольными группами, является большая ориентация на социальное окружение и большая зависимость от мнения референтной группы. Одновременно с этим отмечаются более низкие показатели личностного адаптационного потенциала.

Analyze of the terms “personality”, “functional asymmetry” are given in the article. Results of empirical study of 25-45 years-old ambidexterity persons’ personalities are shown in the article. Control groups include left-handed and right-handed persons.

Deeper social environment orientation, more depended on reference group’s opinion are the personality’s peculiarities of ambidexterity. Also it was shown, that ambidexterity persons have lower index of personality’s adaptation potential.

Ключевые слова: амбидекстрия, функциональная асимметрия, личность.

Key words: ambidexterity, functional asymmetry, personality.

Одним из фундаментальных понятий в современной психологии является понятие «личность», которое имеет различные традиции толкования, сложившиеся в рамках конкретного психологического направления [3; 5].

Так, психоаналитическое понимание личности заключается в том, что личность человека подвержена влиянию бессознательных желаний, что способствует появлению множественных внутриличностных конфликтов; преодолеть которые возможно только через осознание этих желаний.

В бихевиористическом подходе «личность» как понятие отсутствует, поскольку представители этого направления делают основной акцент на изучении и изменении поведения человека, рассматривая его в системе понятий «стимул-реакция».

Гуманистическое понимание личности заключается в том, что любой человек стремится к полной реализации своих возможностей, т. е. стремиться к самоактуализации.

В отечественной психологии наиболее признанными являются концепции В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и т. д. Методологической основой отечественной психологии является деятельностный подход, в соответствии с которым и было проведено исследование.

В целом, под личностью понимают человека как представителя человеческого социума, включенного в систему общественных отношений, наделенного определенными качествами, приобретенными им, преимущественно, в процессе социального развития. Чаще всего к личностным качествам относят наиболее устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки [1; 3].

Ядром личности принято считать самооценку. Она может быть понята как система представлений человека о значимости своей личности, деятельности для других людей и оценка себя, своих сильных и слабых сторон. Принято считать, что самооценка формируется в процессе взаимодействия с другими людьми, которые вольно или невольно обеспечивают «обратную связь», сообщая о собственной оценке человека, значимости его действий и жизненных достижений. При изучении самооценки личности ее принято рассматривать одновременно с уровнем притязания, понимаемым как то, чего стремится человек достичь в различных сферах жизни. Сравнение уровня притязания и самооценки позволяет формулировать предположения о гармоничном или дисгармоничном развитии личности человека [1; 3; 5].

Самооценка выполняет несколько функций, одной из которых является саморегуляция. Эта функция обеспечивает приспособление человека к новым условиям жизнедеятельности, в том числе и к новым социальным условиям (например, к новому коллективу, к изменившимся условиям деятельности и т. п.). Поэтому одной из центральных проблем изучения личности является оценка ее адаптационных способностей.

В качестве интегральной характеристики, описывающей адаптационные возможности человека, выступает личностный адаптационный потенциал, который понимается как интегральная характеристика личностных особенностей, определяющих успешность адаптации и вероятность успешного выполнения деятельности (учебной, профессиональной). Основу личностного адаптационного потенциала составляет нервно-психическая

устойчивость, умение выстраивать взаимоотношения с окружающими и понимание и соблюдение правил социальной группы, к которой принадлежит человек [3].

Для понимания психического феномена «личность» важно иметь возможность описать его как целостное явление. Как правило, этого можно добиться через анализ отдельных личностных качеств. Традиционно сложилось два подхода к описанию личностных характеристик человека: типологический и факторный.

Типологический подход предполагает отнесение человека к определенному типу в соответствии с той или иной классификацией, типологией (например, классификация типов темперамента или классификация типов акцентуации характера А.Е. Личко).

Факторный подход предполагает описание личности человека в контексте определенного набора черт личности (факторов). Наиболее известными являются 5-факторная модель личности («Большая пятерка») и 16-факторная модель личности Р. Кеттелла [1; 3].

Важным аспектом в изучении личности человека является оценка зрелости. Зрелой личностью принято называть человека, берущего на себя ответственность за различные сферы своей жизни. Для зрелой личности характерен достаточно высокий уровень интернальности.

Таким образом, обобщенное описание личности должно предполагать описание отдельных личностных качеств (в рамках типологического или факторного подхода), анализ уровня самооценки и притязания, а также оценку интернальности-экстернальности личности.

Для описания личности человека важно также выявить основные детерминанты формирования личностных особенностей. По мнению целого ряда отечественных ученых [1; 3; 5], эти детерминанты носят преимущественно социальный характер. Но эти же авторы указывают на том, что отрицать полностью роль наследственности и индивидуальных качеств нельзя.

В качестве одного такого качества можно рассмотреть тип функциональной асимметрии. Под типом функциональной асимметрии подразумевается распределение функций между правыми и левыми парными органами, например полушариями головного мозга, органами зрения, руками и т. п. Наиболее общая классификация людей по типам функциональной асимметрии предполагает деление людей на правшей, левшей и амбидекстров.

В научной литературе можно встретить предположения о том, что представители разных типов функциональной асимметрии по-разному воспринимают и обрабатывают информацию, у них

различаются способы эмоционального реагирования на происходящие события. Следовательно, можно предположить, что и отдельные качества личности будут формировать по-разному [2].

Оценивая влияние типа функциональной асимметрии на формирование личности человека, необходимо также учитывать, что в социуме сложились достаточно устойчивые стереотипы относительно правшества, левшества и амбидекстрии. Так принято подчеркивать склонность правой к выстраиванию логических закономерностей, склонность левой к творческим видам деятельности, а также описывать амбидекстров как гармонично развивающихся людей. Таким образом, личность человека может восприниматься через призму этих стереотипов, что опосредованным образом будет формировать самооценку человека и его представления о самом себе.

Необходимо отметить, что наименее изученным типом функциональной асимметрии остается амбидекстрия, под которой понимается равное владение обеими руками. Можно предположить, что такое равное владение должно быть отражено и в особенностях организации межполушарной асимметрии. Также можно предположить, что амбидекстрия может формироваться двумя принципиально различными путями и, соответственно, иметь разное значение для жизни человека. Хотя в настоящее время не раскрыты полностью механизмы формирования амбидекстрии, тем не менее можно предположить, что: 1) амбидекстрия – это биологически детерминированное качество, обусловленное некоторой незрелостью мозолистого тела в структуре головного мозга; 2) амбидекстрия – это социально сформированное качество, развившееся в результате занятия особыми видами деятельности (например музыкой) или специальными упражнениями.

Обосновывая актуальность исследования, надо отметить, что большая часть работ, посвященных изучению психологических характеристик, связанных с типом функциональной асимметрии, выполняется на выборках детей, подростков или лиц юношеского возраста. Гораздо реже встречаются исследования, посвященные изучению личности взрослых людей.

Таким образом, изучение особенностей личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет представляется достаточно интересным.

В соответствии с темой исследования было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие люди в возрасте 25–45 лет (мужчины и женщины).

В качестве *предмета исследования* были взяты особенности личности амбидекстров в возрасте 25-45 лет.

В качестве *объекта исследования* выступили люди в возрасте 25–45 лет с разными типами функциональной асимметрии (амбидекстры, правши и левши).

Целью исследования стало выявление особенностей личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет.

Исходя из темы и цели исследования поставлены следующие задачи: 1) сравнить личностные характеристики амбидекстров и правшей в возрасте 25–45 лет; 2) сравнить личностные характеристики амбидекстров и левшей в возрасте 25–45 лет.

Была сформулирована следующая гипотеза: амбидекстрия как тип функциональной асимметрии, будет определять проявление особенностей личности у людей в возрасте 25–45 лет.

В соответствии с темой, целью и задачами работы было спланировано и проведено эмпирическое исследование. По результатам выполнения теппинг-теста и функциональных проб А.Р. Лурии были сформированы три группы: 1) группа амбидекстров (рассматриваемая в качестве экспериментальной группы); 2) группа правшей (рассматриваемая в качестве контрольной группы); группа левшей (также рассматриваемая в качестве контрольной группы). Объем первой группы составил 10 чел., объем второй группы – 17 чел. и объем третьей группы – 3 чел.

Для выявления особенностей личности были применены следующие методики: опросник 16 PF Р. Кеттелла; МЛО-Адаптивность А.Г. Маклакова; методика изучения самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера [4].

Статистический анализ полученных данных был проведен с применением U-критерия Манна-Уитни.

При сопоставлении амбидекстров с правшами были выявлены статистически достоверные различия по фактору О («спокойствие-тревожность»), опросника 16PF ($U = 51$; $p < 0,05$), по шкале «Моральная нормативность», МЛО-Адаптивность ($U = 50$; $p < 0,05$); по шкале Нs – «ипохондрия», МЛО-Адаптивность ($U = 34,5$; $p < 0,01$); по шкале D – «депрессия» ($U = 42,5$; $p < 0,05$), по шкале Ра – «паранояльность», МЛО-Адаптивность ($U = 42,5$; $p < 0,05$), по шкале Рт – «психастения», МЛО-Адаптивность ($U = 46,5$; $p < 0,05$) (табл. 1).

Группа амбидекстров, в сравнении с группой правшей характеризуется большей тревожностью и неуверенностью в себе; они быстрее понимают правила поведения в группе и в большей степени склонны им следовать. Также в первой группе обследуемых отмечается несколько более внимательное отношение к своему здоровью, стремление к избеганию неудач, более гибкое поведение, большая изменчивость интересов, они более чувствительны к изменениям в окружающей среде, в том числе и социальной, могут отличаться более высокой рефлексивностью.

Таблица 1

*Сравнительный анализ личностных характеристик
амбидекстров и правшей*

Показатель	Группа амбидекстров	Группа правшей
Фактор О («спокойствие – тревожность»)	8,50 ± 1,27	6,76 ± 2,68
«Моральная нормативность»	9,00 ± 3,05	10,94 ± 3,11
Шкала Hs «ипохондрия»	59,90 ± 8,76	53,52 ± 7,43
Шкала D «депрессия»	67,50 ± 8,76	60,12 ± 6,64
Шкала Pa «паранояльность»	55,30 ± 6,07	61,71 ± 7,58
Шкала Pt «психастения»	69,20 ± 6,48	63,94 ± 6,24

Примечания:

1) значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение;

2) Шкала «Моральная нормативность» является обратной

В целом полученные данные позволяют описать амбидекстров в возрасте 25–45 лет по сравнению со сверстниками правшами как более ориентированных на социальное окружение, что позволяет им быстрее заметить происходящие изменения в социуме. Кроме того, обследуемых из экспериментальной группы можно охарактеризовать как зависимых от мнения референтной группы. Вероятно, они будут испытывать затруднения в ситуациях, когда возникает необходимость отстаивать собственное мнение.

Сравнение амбидекстров и левшей позволило установить наличие статистически достоверных различий по следующим показателям: по фактору М («практичность – мечтательность») опросника 16PF ($U = 1$; $p < 0,01$), по фактору О («спокойствие – тревожность») опросника 16PF ($U = 4$; $p < 0,05$), по фактору Q₃ («низкий – высокий самоконтроль») опросника 16PF ($U = 4$; $p < 0,05$), по шкале «Нервно-психическая устойчивость» МЛО-Адаптивность ($U = 2$; $p < 0,05$), по шкале «Личностный адаптационный потенциал» МЛО-Адаптивность ($U = 2$; $p < 0,05$), по шкале Hs – «ипохондрия», МЛО-Адаптивность ($U = 3,5$; $p < 0,05$); по шкале D – «депрессия» ($U = 4$; $p < 0,05$), по шкале Pt – «психастения», МЛО-Адаптивность ($U = 1$; $p < 0,01$), по шкале «Самооценка» методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (табл. 2).

В сравнении с левшами амбидекстры характеризуются большей мечтательностью, они более тревожны и неуверенны в себе, отличаются более низкой дисциплинированностью и чаще идут на поводу у собственных желаний.

В группе амбидекстров, в сравнении с левшами, отмечается более низкий уровень нервно-психической устойчивости и личностного адаптационного потенциала. В сравнении с левшами они испытывают больше трудностей при регуляции своего поведения и при выстраивании взаимоотношений в группе. В целом, адаптационные способности амбидекстров могут быть охарактеризованы как более низкие в сравнении с левшами. Таким образом, амбидекстры, в сравнении с левшами будут чаще испытывать сложности при адаптации к новым условиям, и, вероятно, им потребуется несколько больше времени для того, чтобы процесс адаптации оказался завершен.

Как в сравнении с правшами, так и в сравнении с левшами, в первой группе обследуемых отмечается более внимательное отношение к своему здоровью, стремление к избеганию неудач, некоторая неустойчивость интересов, и большая чувствительность к изменениям в окружающей среде. В сравнении с контрольными группами амбидекстры более чувствительны к мнению окружающих и более ориентированы на мнение референтной группы.

Таблица 2

Сравнительный анализ личностных характеристик амбидекстров и левшей

Показатель	Группа амбидекстров	Группа левшей
Фактор М («практичность – мечтательность»)	6,90 ± 2,23	2,67 ± 1,15
Фактор О («спокойствие-тревожность»)	8,50 ± 1,27	6,33 ± 1,52
Фактору Q ₃ («низкий – высокий самоконтроль»)	5,80 ± 2,35	8,67 ± 2,31
«Нервно-психическая устойчивость»	34,80 ± 7,99	16,33 ± 4,62
«Личностный адаптационный потенциал»	56,90 ± 12,61	35,33 ± 7,23
Шкала Hs «ипохондрия»	59,90 ± 8,76	51,67 ± 2,52
Шкала D «депрессия»	67,50 ± 8,76	55,67 ± 7,51
Шкала Pt «психастения»	69,20 ± 6,48	58,33 ± 1,15
«Самооценка»	66,36 ± 9,91	95,32 ± 1,83

Примечания:

1) значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение;

2) Шкалы «Нервно-психическая устойчивость» и «Личностный адаптационный потенциал» являются обратными

Кроме того, амбидекстры в сравнении с группой левшей обладают более низкой самооценкой. Вероятно, они чаще склонны сомневаться в своих силах, обесценивать результаты своей деятельности и недооценивать свои способности.

Таким образом, амбидекстры в возрасте 25–45 лет в сравнении с контрольной группой левшей характеризуются большей зависимостью от группы и неуверенностью, более низкими адаптационными способностями.

Необходимо также отметить, что показателям интернальности – экстернальности между сравниваемыми группами статистически достоверных различий обнаружено не было. Следовательно, тип функциональной асимметрии не оказывает значимого воздействия на формирование локус-контроля.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно утверждать, что особенностями личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет, в сравнении со сверстниками правшами и левшами, является большая ориентация на социальное окружение, которая проявляется в более внимательном отношении к нормам и правилам поведения группы, в большей зависимости от мнения группы. Также особенностью является повышенная тревожность и большая забота о собственном здоровье, сочетающаяся с более низкими показателями адаптационных способностей.

Вместе с тем полученные результаты нельзя считать окончательными. Поскольку в исследовании затрагиваются фундаментальные проблемы современной психологии, это требует более детального и всестороннего анализа.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Леутин В.П., Николаева Е.Н. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2017. – 592 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: БАХРАХ-М, 2011. – 672 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Статья поступила: 26.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

И. А. Куницына, Е. Н. Яхудина

Ценностно-смысловые характеристики сотрудников банка в период ранней и средней взрослости

В статье исследуется проблема ценностно-смысловых ориентаций в контексте возрастных и деятельностных характеристик, а также период взрослости, для которого характерен особый вид деятельности – профессиональная деятельность. Рассматриваются принципиальные различия психологических характеристик в группах средней и ранней взрослости. Акцент ставится на такие характеристики как смысложизненные ориентации, ценность и ее доступность, удовлетворенность трудом. Выявлены и описаны взаимосвязи значимости и доступности ценностей со смысложизненными ориентациями у сотрудников банка.

The article is devoted to the problem of value-semantic orientations in the context of age and activity characteristics. Thus, the paper considers the period of adulthood, which is characterized by a special type of activity – professional activity. The principal differences of psychological characteristics in the groups of middle and early adulthood are considered. The emphasis is placed on such characteristics as life orientation, value and its availability, job satisfaction. Identified and described the interrelationship of the personnel values and life-meaningful orientations.

Ключевые слова: ценности, смысложизненные ориентации, удовлетворенность трудом, ранняя взрослость, средняя взрослость, сотрудники банка.

Key words: values, life orientation, job satisfaction, early adulthood, middle adulthood, the employees of the Bank.

Профессиональная деятельность является одним из важнейших факторов формирования системы ценностных ориентаций. Как отмечает А.В. Серый, в профессиональной деятельности человека проявляются, закрепляются и корректируются ценностные ориентации личности [9].

Согласно трудам Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова, Э.Ф. Зеера и др. особенности организации профессиональной деятельности выступают в качестве отдельных факторов развития или же деформации ценностной системы личности [3; 4; 10].

Возможность выразить себя в профессиональной деятельности выступает основной потребностью личности, поэтому на первый план выходит «деятельно-смысловое единство», которое заключается в совпадении личных и профессиональных ценностей.

Ценностные ориентации индивида в психологии являются достаточно изученным аспектом. При этом, отечественные психологи под ценностными ориентациями понимают установку личности на ценности материальной и духовной культуры. Тем не менее, данная тема не утратила своей актуальности, связано это в первую очередь с тем, что на сегодня отсутствуют масштабные исследования ценностно-смысловых ориентаций различных профессиональных групп в зависимости от возраста и этапа профессионального становления.

Проблема требует рассмотрения ценностно-смысловых ориентаций в контексте возрастных и деятельностных характеристик. Так, в работе рассмотрен период взрослости, для которого характерен особый вид деятельности – профессиональная деятельность.

Система ценностей личности развивается под воздействием ценностей социального окружения. Согласно работам Г.М. Андреевой, институтами такого развития, которые она называет «трансляторами социального опыта», где личность приобщается к системам норм и ценностей, является семья, школа, трудовой коллектив [2].

Социальные ценности переводятся в личностные через практическую вовлеченность субъекта в социальные отношения с помощью включения в социальную группу. С одной стороны, она является опосредующим звеном включения субъекта в коллективную деятельность, т. е. фактически обеспечивает функции регуляции социального поведения личности в соответствии с ценностями и целями развития общества. С другой стороны, она открывает для субъекта возможности социального развития или социальной адаптации.

Становление ценностной системы личности в процессе деятельности предопределяется как внешними факторами, так и внутренними – психологическими основаниями. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, «ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью к самовыражению, творчеству, применению своих способностей». Как отмечает А.Н. Леонтьев, в ходе деятельности «внешнее действует через внутреннее» [1].

Деятельность в работе рассматривается как интегральный фактор, который определяет становление системы ценностей.

В работах В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова и др. ценностные ориентации выступают в качестве важного механизма регуляции деятельности. Наиболее ярко эта роль системы ценностных ориентаций проявляется в профессиональной деятельности.

По мнению Е.А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [4].

Исследователи подчеркивают особое значение системы ценностей в деятельности профессий типа «человек – человек», приобретая в этом случае характер центрального элемента в структуре

профессионального образа мира. Рядом авторов в этом контексте рассматривается роль ценностных ориентаций в профессиональной деятельности педагога (О.М. Красноянцева), психолога (А.В. Серый), социального работника (Т.Д. Шевеленкова, Н.Б. Шмелева) [5; 9; 11].

Д.А. Леонтьев считает, что индивидуальная иерархия ценностных ориентаций представляет собой последовательность «блоков». В его работах можно найти распределение ценностей на группы, объединенные на различных основаниях. Так среди терминальных ценностей противопоставляются:

1. Конкретные жизненные ценности – абстрактные ценности.
2. Ценности профессиональной самореализации – ценности личной жизни.
3. Индивидуальные ценности – ценности межличностных отношений.
4. Активные ценности – пассивные ценности.

Среди инструментальных ценностей Д.А. Леонтьев делает такие противопоставления:

1. Этнические ценности – межличностного общения.
2. Индивидуальные ценности – конформистские ценности – альтруистические ценности.
3. Ценности самоуважения – ценности принятия других.
4. Интеллектуальные ценности – [8].

Определяющую роль формирования системы ценностей в профессиональной деятельности играет мотивация. Как говорит А.Н. Леонтьев, основной функцией мотива является формирование направленности личности.

В профессиональном развитии внутренняя мотивация выступает как система, определяющая его ключевые моменты и обуславливающая процесс профессиональной социализации. При этом основной движущей силой по мнению Л.М. Митиной, выступает стремление личности к интеграции в социуме на основе идентификации с социальными, прежде всего профессиональными ценностями [7].

По мнению В.А. Ядова, «социальные условия как различия между социально-профессиональными группами существенно влияют на баланс терминальных ориентаций в отношении работы и семейно-бытовой сферы». В результате проведенного В.А. Ядовым исследования было установлено, что ориентация на профессиональные ценности – такие, как удовлетворенность работой и т.п. – зависит от уровня образования и занимаемой должности. При этом, чем выше уровень образования и ответственней должность, тем больше ориентация на удовлетворенность трудом. Различия между социально-профессиональными группами существенно влияют на баланс терминальных ориентаций в отношении работы [6].

Профессиональная деятельность стимулирует развитие личности и ее ценностных ориентаций через новые связи, особую роль в этом процессе играет коллектив. Участие людей в профессиональной деятельности, обладающей общими признаками, ведет к формированию у них сходных черт личности, обусловленных профессиональными требованиями к человеку.

Таким образом, система ценностных ориентаций личности формируется и развивается в процессе социализации, включающей в себя идентификацию, интериоризацию и интернализацию.

Становление системы ценностных ориентаций индивида определяется действием различных факторов: уровнем развития смысловой и эмоционально-волевой сферы, социально-психологическими характеристиками, особенностями социальной среды, видом деятельности, характером и формой психологического воздействия. При этом профессиональная деятельность, выступая основным видом активности личности, окончательно закрепляет те или иные ценности в индивидуальной системе, определяя становление ценностей профессионала.

На сегодняшний день большое количество исследований посвящены самооценке профессионально важных качеств (Г.К. Акопов, В.Д. Брагина, В.И. Ковалев), профессиональной мотивации и ценностным ориентациям профессионалов (Г.Б. Горская, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, В.Д. Шадриков), особенностям системы саморегуляции деятельности (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий), динамике представлений субъекта о профессии (П.Л. Загоровский, В.Н. Обносков, В.В. Овсянникова, Е.А. Климов). В тоже время, отсутствуют масштабные исследования ценностно-смысловых ориентаций различных профессиональных групп в зависимости от этапа профессионального становления и возрастного этапа.

В данной работе рассматриваются особенности ценностно-смысловых ориентаций сотрудников банка на этапе ранней и средней взрослости.

В исследовании приняло участие 50 сотрудников банка в период ранней и средней взрослости, был проведен анализ распределения участников по возрасту, полу, образованию, на основании проведенного анализа была составлена таблица (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников исследования

Критерий	Распределение	
Пол	Мужчины 35 %	Женщины 65 %
Возраст	30–40 лет 50 %	40–55 лет 50 %
Образование	Высшее 75 %	Среднее 25 %

Математический анализ полученных результатов проводился с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициента корреляции Спирмена), сравнительного анализа (u-критерия Манна-Уитни). Обработка результатов проводилась в статистической программе SPSS.

Методики исследования:

1. Опросник «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» Е.Б. Фанталова» (УСЦД);
2. «Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьев» (СЖО);
3. Методика исследования жизненных смыслов (В.Ю. Котляков).

Для изучения взаимосвязей смысложизненных ориентаций и ценностей сотрудников был проведен корреляционный анализ, полученные значимые взаимосвязи приведены в табл. 2.

Таблица 2

Связь внутреннего конфликта, внутреннего вакуума, нейтральной зоны со смысложизненными ориентациями и жизненными смыслами (значимые связи)

Показатель		Внутренний конфликт	Внутренний вакуум	Нейтральная зона
		Опросник «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» Е.Б. Фанталова» (УСЦД)		
Удовлетворенность самореализацией	Тест Д.А. Леонтьев (СЖО)	-,302(*)	,033	,209
Локус контроля – Я		,069	-,305(*)	,114
Статусные жизненные смыслы		,280(*)	-,016	-,207
Когнитивные жизненные смыслы		,005	-,338(*)	,184

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Анализируя представленные в таблице данные можно предположить, что удовлетворенность самореализацией имеет корреляционную связь с внутренним конфликтом ($r = -0,302$, $p \leq 0,05$). Что может говорить об отсутствии внутренних переживаний, несовпадений наличия ценностей и доступности данных ценностей у сотрудников с высокой удовлетворенностью самореализацией. Т.к. ценностные ориентации являются первичной психологической характеристикой, можно предположить, что руководитель может контролировать удовлетворенность самореализацией подчиненных, снижая различие между ценностями и их доступностью у своих сотрудников.

Также показатель «Локус контроля – Я» у сотрудников коррелирует с показателем «внутренний вакуум» ($r = -0,305$, $p \leq 0,05$). Так, сотрудники, характеризующие себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, отличаются низкими по-

казателями по «внутреннему вакууму». У таких сотрудников доступность чего-либо не превалирует над самой ценностью, нет ощущения избыточности данной ценности (здоровья, отсутствие материальных затруднений или счастливая семейная жизнь).

Статусные жизненные смыслы у сотрудников коррелируют с внутренним конфликтом (положительная связь, $r = 0,280$, $p \leq 0,05$). Так у сотрудников с доминирующим смыслом о профессиональном и социальном статусе (добиваться успеха, сделать хорошую карьеру, занимать достойное положение в обществе) представлен большой разрыв между жадой обладать определенной ценностью и ее доступностью в жизни. Чем выше ориентация на статусные жизненные смыслы, тем выше ощущения недоступности ценностей в жизни.

Показатель «Когнитивные жизненные смыслы» у сотрудников коррелирует с показателем «внутренний вакуум» (отрицательная связь, $r = -0,338$, $p \leq 0,05$). Сотрудники с доминирующим когнитивным жизненным смыслом (понять себя самого, познавать Бога, понять жизнь) в достижениях характеризуются состояние внутреннего вакуума, проявляющегося в высоком уровне доступности ценностей жизни.

Таблица 3

*Связь смысложизненных ориентаций и смыслов жизни
(значимые связи)*

		Альтруистические	Гедонистические
		Методика исследования жизненных смыслов (В.Ю. Котляков)	
Интерес и эмоциональная насыщенность	Тест Д.А. Леонтьев (СЖО)	-,352(*)	-,138
Локус контроля – Я		-,066	-,292(*)

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Также проведенный корреляционный анализ позволяет утверждать, что показатель «интерес и эмоциональная насыщенность» имеет корреляционную связь с альтруистическим смыслом жизни ($r = -0,352$, $p \leq 0,05$). Таким образом, чем выше эмоциональная окрашенность и насыщенность жизни, тем ниже проявления альтруистических жизненных смыслов.

Показатель «Локус контроля – Я» у сотрудников коррелирует на достоверном уровне значимости с показателем «гедонистический смысл жизни» ($r = -0,298$, $p \leq 0,05$). Выявленные взаимосвязи позволяют утверждать, что сотрудники, предпочитающие свободу выбора, не характеризуются гедонистическими жизненными смыслами (получать удовольствие, испытывать счастье, получать как можно больше ощущений и переживаний), при этом, чем выше ценность наличия свободы, тем ниже проявление гедонистических жизненных смыслов.

Таблица 4

*Результаты сравнительного анализа
психологических характеристик сотрудников в группах ранней
и средней зрелости*

Показатель	Группа	Сумма рангов	Критерий	Значимость
Внутренний конфликт (Е.Б. Фанталова УСЦД)	1,00	496,00	171,000	p≤0,01
	2,00	779,00		
Цели в жизни (СЖО)	1,00	540,50	215,500	p≤0,05
	2,00	734,50		
Экзистенциальные (Жизненных смыслов В.Ю. Котляков)	1,00	772,50	177,500	p≤0,01
	2,00	502,50		
Направленность на себя (Методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера)	1,00	797,5	152,5	p≤0,01
	2,00	477,5		
Направленность на взаимодействие (Методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера)	1,00	504	179	p≤0,01
	2,00	771		
Ориентация на процесс (методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкина)	1,00	514	189	p≤0,01
	2,00	761		
Интерес к работе (Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)	1,00	459,5	134,5	p≤0,01
	2,00	815,5		
Удовлетворенность условиями труда (Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)	1,00	452	127	p≤0,01
	2,00	823		
Общая удовлетворенность (Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)	1,00	337	12	p≤0,01
	2,00	938		

Примечание: 1 – группа сотрудников ранней зрелости; 2 – группа сотрудников средней зрелости

Так были выявлены следующие значимые различия в группе респондентов ранней зрелости и группе респондентов средней зрелости:

- в группе сотрудников ранней зрелости выявлен более низкий уровень внутреннего конфликта ценности и их доступности ($U=171,0$; $p=0,006$), тогда как у респондентов возрастной группы «средняя зрелость» выявлен более выраженный внутренний конфликт ценностей и их доступности. Также в группе респондентов ранней зрелости выявлен более низкий уровень целей жизни ($U=215,5$; $p=0,050$), тогда как у респондентов возрастной группы «средняя зрелость» выявлены более высокие результаты по шкале «цели жизни»;

- в группе респондентов ранней взрослости выявлен более высокий уровень баллов по шкале «экзистенциальные смыслы жизни» ($U=177,5$; $p=0,008$), тогда как у респондентов возрастной группы «средняя взрослость» выявлены более низкие результаты по шкале «экзистенциальные смыслы жизни».

На основании проведенного анализа были выявлены следующие особенности ценностно-смысловых характеристик сотрудников банка в период ранней и средней взрослости.

Сравнение особенностей смысло-жизненных ориентации сотрудников банка ранней взрослости и средней взрослости показало, что для сотрудников банка поздней взрослости более характерно переживание состояния, вызванного недоступностью ценностей жизни.

Сотрудники банка средней взрослости имеют более выраженные жизненные цели, которые связаны с будущим. Наличие целей придает жизни осмысленность и временную перспективу. У сотрудников банка ранней взрослости данные цели менее выражены.

Также у сотрудников банка средней взрослости в сравнении с сотрудниками банка ранней взрослости выявлены более высокая значимость экзистенциальных смыслов жизни (быть свободным, жить, любить).

Сравнительный анализ показал, что сотрудники банка ранней взрослости характеризуются направленностью на собственные мотивы и потребности, личные интересы преобладают над интересами коллектива ($U=152,5$, $p\leq 0,01$). Тогда как сотрудники средней взрослости отличаются преобладанием направленности на взаимные действия и стремятся поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе ($U=179$, $p\leq 0,01$). Исследуя ориентации сотрудников банка ранней и средней взрослости, было выявлено, что более молодые сотрудники в гораздо меньшей степени ориентируются на процесс, интерес (или его отсутствие) к тому что делает такой сотрудник не повлияет на результат его работы ($U=189$, $p\leq 0,01$). Тогда как сотруднику средней взрослости важно заниматься такой деятельностью, которая представляет для него интерес, негативное отношение к работе им преодолеть гораздо сложнее. Данные результаты также подтверждаются и в другой методике: согласно данным сравнительного анализа, результаты сотрудников банка средней взрослости по шкале «интерес к работе» гораздо выше, чем у их коллег. Условиями труда в своей деятельности сотрудники средней взрослости удовлетворены больше своих молодых коллег ($U=127$, $p\leq 0,01$). Это может быть связано с меньшими притязаниями у тех сотрудников, которые имеют больший профессиональный опыт. Интегральный показатель

по методике Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. позволяет говорить о большей удовлетворенности трудом у сотрудников банка средней зрелости в сравнении с их молодыми коллегами ($U=12$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о различиях в ценностно-смысловой сфере сотрудников банка в период ранней и средней зрелости по таким показателям, как направленность на личные или коллективные интересы, увлеченность процессом в деятельности, интерес к работе, удовлетворенность условиями труда и общая удовлетворенность трудом.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. завед. – М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2013.
4. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж: МО-ДЭК, 1996.
5. Красноярцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский псих. журн. Томск, 1998. – №7. – С. 25–29.
6. Лапин Н.И. Проблема ценностей в исследованиях В.А. Ядова и его коллег // Экономическая социология. – 2009. – Т. 10. – № 3. – С. 82–93.
7. Митина Л.М. Психологические закономерности целостной профессиональной эволюции человека // Российский научный журнал. – 2015. – №2 (45).
8. Потапова И.И. Система ценностных ориентаций и направленность личности // Научные исследования в образовании. – 2010. – №6. – С. 33а-38.
9. Серый А.В., Яницкий М.С. Смыслжизненные аспекты процесса профессионального самоопределения студентов вуза // Ползуновский вестник – 2003. – № 3–4. – С. 80–85.
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. – М.: Логос, 1996.
11. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие социального работника: дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 1997. – 289 с.

Статья поступила: 26.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

Особенности личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии

В статье представлен анализ понятий «личность», «функциональная асимметрия»; анализируется роль индивидуальных качеств в формировании личности человека; описаны результаты эмпирического исследования, посвященного оценке особенностей личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии (амбидекстров и правшей).

Было показано, что половой диморфизм и тип функциональной асимметрии имеют существенное значения для проявления отдельных личностных качеств.

Analyze of the terms “personality”, “functional asymmetry” are given in the article. The role of biological characteristics in personality’s development is analyzed in the article. Results of empirical study of ambidexterity and right-handed persons’ (men and women) personalities are shown in the article.

It was shown, that antigeny and the type of functional asymmetry vital importance for personality’s peculiarities.

Ключевые слова: амбидекстрия, функциональная асимметрия, личность, половой диморфизм.

Key words: ambidexterity, functional asymmetry, personality, antigeny.

В психологической науке понятие «личность» чаще всего подразумевает человека как представителя человеческого сообщества, носителя определенных качеств, которые преимущественно формируются только во взаимодействии с социальным окружением. В соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского и деятельностным подходом развитие личности возможно только в процессе совместной деятельности и общении с себе подобными [1; 6; 8].

В научной литературе отмечается, что различия в социальной среде может влиять на формируемые личностные качества. Например, встречается анализ особенностей личности специалистов различных профессиональных сфер (спортсменов, военнослужащих, учителей и т. д.). Вместе с тем, несмотря на то, что значение социальной среды для формирования личности человека не вызывает сомнения, не менее важным остается вопрос о роли индивидуальных, биологически predetermined характеристик в формировании личностных качеств [1; 6; 8].

С этой точки зрения, половой диморфизм рассматривается в ряде исследований как один из факторов, имеющих значение для развития личности человека. Например, в исследовании Е.В. Лапкиной [4] показано, что защитные механизмы мужчин и женщин различаются, причем с возрастом эти различия усиливаются. Проблемы полового диморфизма и личностных характеристик часто рассматриваются при изучении гендерных особенностей [2; 3].

В качестве другой, не менее значимой характеристикой для формирования личности, можно рассматривать тип функциональной асимметрии.

В целом, функциональная асимметрия характеризуется как общебиологическое качество, заключающееся в неравномерном распределении функций между правыми и левыми парными органами. Поскольку управление отдельных систем и органов организма подчинено соответствующим структурами головного мозга, то можно предполагать, что формы функциональной асимметрии, проявляющиеся в доминировании руки, ноги, глаза и т. п. являются отражением особенностей межполушарной функциональной асимметрии [5].

Исторически сложившаяся классификация предполагает разделение людей на правшей, левшей и амбидекстров. Чаще всего в исследованиях оказываются задействованы полярные выборки «правши» и «левши». К сожалению, амбидекстрам внимание уделяется существенно меньше. Еще реже, встречаются работы, посвященные сравнению особенностей личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии.

Исходя из вышеизложенного, можно полагать, что изучение особенностей личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии представляется достаточно интересным с позиции современной психологии.

Заявленная тема исследования определила *цель* работы: изучить особенности личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии. Для достижения цели исследования была сформулирована следующая *задача*: сравнить личностные характеристики мужчин и женщин, отнесенных к различным типам функциональной ассиметрии («правшей» и «амбидекстров»).

В соответствии целью и задачами работы было проведено эмпирическое исследование, котором приняли участие люди в возрасте 25–45 лет (мужчины и женщины). Для выделения сравниваемых групп были проведены теппинг-тест и функциональные пробы А.Р. Лурии, что позволило определить тип функциональной асимметрии. На основании выявленного типа

функциональной асимметрии и принадлежности к мужскому или женскому полу были сформированы следующие группы: 1) группа мужчины-амбидекстры; 2) группа женщины-амбидекстры; 3) группа мужчины-правши; 4) группа женщины-правши. Левши в данном исследовании задействованы не были.

Для выявления особенностей личности были применены следующие методики: опросник 16 PF Р. Кеттелла; МЛО-Адаптивность А.Г. Маклакова; методика изучения самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера [7].

Статистический анализ полученных данных был проведен с применением U-критерия Манна-Уитни.

На первом этапе анализа полученных данных были сопоставлены результаты обследования мужчин и женщин внутри групп сформированных по типу функциональной асимметрии

При сопоставлении амбидекстров-мужчин и амбидекстров-женщин были обнаружены статистически достоверные различия по таким факторам 16PF опросника Р. Кеттелла как: фактор А («замкнутость – общительность») ($U = 1; p < 0,05$); фактор F («сдержанность – экспрессивность») ($U = 1; p < 0,05$); фактор I («жестокость – чувствительность») ($U = 0,5; p < 0,05$); фактор L («доверчивость – подозрительность») ($U = 1; p < 0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты обследования амбидекстров, мужчин и женщин, с помощью опросника Р. Кеттелла 16PF

Показатель	Амбидекстры-мужчины	Амбидекстры-женщины
Фактор А («замкнутость – общительность»)	3,33 ± 1,16	7,00 ± 2,16
Фактор F («сдержанность – экспрессивность»)	3,33 ± 1,15	6,86 ± 1,57
Фактор I («жестокость – чувствительность»)	3,67 ± 1,53	7,43 ± 1,62
Фактор L («доверчивость – подозрительность»)	1,33 ± 1,15	5,00 ± 1,91

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

Как следует из таблицы, женщины, отнесенные к группе амбидекстров, в сравнении с аналогичной группой мужчин характеризуются большей общительностью, готовностью к сотрудничеству, большей жизнерадостностью и экспрессивностью, большей чувствительностью и эмоциональностью. При этом у них

более выражена эгоцентричность и склонность к ревности. В целом, женщины-амбидекстры могут быть охарактеризованы как более эмоциональные и экспрессивные.

Также между этими группами мужчин и женщин были выявлены достоверные различия по шкале Sc («шизоидность»), МЛО-Адаптивность ($U = 0,001$; $p < 0,01$), по шкале «Общая интернальность», методики УСК ($U = 0,001$; $p < 0,01$), по шкале «Уровень притязания» методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан ($U = 1$; $p < 0,05$) (табл. 2)

Как следует из таблицы, женщины-амбидекстры в сравнении с мужчинами-амбидекстрами обладают большей интернальностью, поэтому чаще берут ответственность за события своей жизни на себя. Вместе с тем, они более практичны, а их ожидания могут быть охарактеризованы как более реалистичные.

Таблица 2

Сравнительный анализ личностных характеристик мужчин и женщин амбидекстров

Показатель	Амбидекстры-мужчины	Амбидекстры-женщины
Шкала Sc – «шизоидность»	75,67 ± 3,05	62,71 ± 6,47
«Общая интернальность»	18,33 ± 2,08	37,29 ± 13,38
«Уровень притязания»	97,08 ± 3,64	88,23 ± 3,92

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

Таким образом, можно говорить о том, что женщины-амбидекстры в повседневной жизни чаще демонстрируют личностные качества характерные для существующих в социуме представлений о женском поведении: являясь более открытыми и эмоциональными, чем мужчины-амбидекстры, они ориентированы на решение практических житейских задач.

При сопоставлении правшей-мужчин и правшей-женщин были обнаружены статистически достоверные различия по таким факторам 16PF опросника Р. Кеттелла как: фактор С («эмоциональная нестабильность – стабильность») ($U = 9$; $p < 0,01$); фактор L («доверчивость – подозрительность») ($U = 12$; $p < 0,05$), фактор Q₃ («низкий-высокий самоконтроль») ($U = 11,5$; $p < 0,05$), фактор Q₄ («расслабленность-напряженность») ($U = 4,5$; $p < 0,01$) (табл. 3).

Как следует из табл. 3, в группе правшей, женщины, в сравнении с мужчинами, характеризуются большей импульсивностью и изменчивостью настроения, большей раздражительностью и ревностью, большей тревожностью и беспокойством. Их поведение в большей степени зависит от настроения.

Таблица 3

*Результаты обследования правшей, мужчин и женщин,
с помощью опросника Р. Кеттелла 16PF*

Показатель	Правши-мужчины	Правши-женщины
Фактор С («эмоциональная нестабильность – стабильность»)	10,40 ± 1,67	7,58 ± 2,23
Фактор L («доверчивость – подозрительность»)	3,60 ± 2,19	6,50 ± 2,84
Фактор Q ₃ («низкий-высокий самоконтроль»)	8,40 ± 1,67	6,00 ± 2,13
Фактор Q ₄ («расслабленность-напряженность»)	3,40 ± 1,34	6,75 ± 2,18

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

Также внутри этой группы между мужчинами и женщинами были выявлены достоверные различия по шкале Pt («психастения»), МЛО-Адаптивность ($U = 9$; $p < 0,01$), по шкале Si («социальная интроверсия»), МЛО-Адаптивность ($U = 8,5$; $p < 0,01$) по шкале «Общая интернальность», методики УСК ($U = 12,5$; $p < 0,05$) (табл. 4).

На основании полученных данных, можно говорить о том, женщины-правши в сравнении с мужчинами-правшами обладают большей интернальностью. Также как и женщины-амбидекстры они чаще берут ответственность за события своей жизни на себя. При этом они более экстравертированы, чаще проявляют активность, отличаются большей тревожностью.

Таблица 4

*Сравнительный анализ личностных характеристик
мужчин и женщин правшей*

Показатель	Правши-мужчины	Правши-женщины
Шкала Pt – «психастения»	59,00 ± 4,24	66,00 ± 5,86
Шкала Si – «социальная интроверсия»	68,60 ± 8,89	58,58 ± 7,54
«Общая интернальность»	15,40 ± 8,11	24,00 ± 18,03

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

Таким образом, и в группе амбидекстров, и в группе правшей существуют статистически значимые различия между мужчинами и женщинами, однако характер этих различий неодинаков. Так, если в группе амбидекстров различия в личностных характеристиках мужчин и женщин, скорее всего, обусловлены стереотипными представлениями о мужском и женском поведении, то в группе правшей особенности личности мужчин и женщин в большей степени обусловлены различиями в степени различия эмоциональной устойчивости и тревожности.

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ показателей внутри групп мужчин и женщин, отнесенных к разным типам функциональной асимметрии.

Между мужчинами-правшами и мужчинами-амбидекстрами были обнаружены статистически достоверные различия по таким факторам 16PF опросника Р. Кеттелла как: фактор О («спокойствие – тревожность») ($U = 1; p < 0,05$) и фактор Н («робость – смелость») ($U = 0,5; p < 0,05$). Также были выявлены достоверные различия по показателям шкалы «Коммуникативный потенциал», МЛО-Адаптивность ($U = 1; p < 0,05$), шкалы Нs («ипохондрия»), МЛО-Адаптивность ($U = 1; p < 0,05$), шкалы Мf («маскулинность-феминность») ($U = 1; p < 0,05$) и шкалы Pt («психастения»), МЛО-Адаптивность ($U = 2; p < 0,05$) (табл.5).

Таблица 5

*Сравнительный анализ личностных характеристик
мужчин-амбидекстров и мужчин-правшей*

Показатель	Мужчины-амбидекстры	Мужчины-правши
Фактор О («спокойствие – тревожность»)	8,67 ± 1,15	5,60 ± 1,67
Фактор Н («робость – смелость»)	6,33 ± 0,58	9,20 ± 1,92
«Коммуникативный потенциал»	17,67 ± 1,53	13,40 ± 3,65
Шкала Нs «ипохондрия»	56,00 ± 1,73	52,20 ± 1,64
Шкала Мf «маскулинность – феминность»	74,67 ± 3,51	60,80 ± 8,31
Шкала Pt «психастения»	71,67 ± 9,60	59,00 ± 4,24

Примечания:

1) значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение;

2) Шкала «Коммуникативный потенциал» является обратной

Исходя из результатов исследования, представленных в таблице, можно говорить о том, что мужчины-амбидекстры, в сравнении с мужчинами-правшами, являются более застенчивыми, деликатными, эмоционально сдержанными, более тревожными и зависимыми от мнения окружающих. Для мужчин-амбидекстров характерна сентиментальность, достаточно выраженная пассивность личностной позиции. Также им свойственны более низкие коммуникационные способности, что выражается в возникающих затруднениях при построении контактов. В свою очередь, можно говорить о том, что личностные характеристики мужчин-правшей в большей степени отражают социальные стереотипы о мужском поведении.

Сравнительный анализ характеристик проведенный в отношении группы женщин позволяет говорить о том, что женщины-амбидекстры статистически достоверно отличаются от женщин-правшей по ряду показателей, в том числе по фактору С («эмоциональная нестабильность – стабильность») теста 16PF ($U = 17,5; p < 0,05$), шкалы «Коммуникативный потенциал», ($U = 20,5; p < 0,05$), шкалы Hs («ипохондрия») ($U = 20; p < 0,05$), шкалы D («депрессия»), ($U = 20; p < 0,05$), шкалы Pa («паранояльность») ($U = 20,5; p < 0,05$) и шкалы Sc («шизоидность») ($U = 20; p < 0,05$) теста МЛО – Адаптивность, а также по шкале «Интернальность в области производственных отношений» Методика УСК ($U = 21; p < 0,05$) (табл. 6).

Так, для женщин-амбидекстров, в сравнении с женщинами-правшами, характерно проявление большей эмоциональной устойчивости, выдержанности, они быстрее и легче устанавливают контакты с окружающими людьми. Женщины-амбидекстры несколько больше уделяют внимание своему здоровью, в большей степени ориентированы на избегание неудач, проявляют большую гибкость и изменчивость интересов, более практичны и в большей степени считают себя ответственными за события происходящие на работе. В целом, поведение женщин-амбидекстров можно описать как более гибкое.

Таблица 6

*Сравнительный анализ личностных характеристик
женщин-амбидекстров и женщин-правшей*

Показатель	Женщины-амбидекстры	Женщины-правши
Фактор С («эмоциональная нестабильность – стабильность»)	9,86 ± 1,86	7,58 ± 2,23
«Коммуникативный потенциал»	11,14 ± 4,41	14,67 ± 4,37
Шкала Hs – «ипохондрия»	61,57 ± 10,16	54,08 ± 8,84
Шкала D – «депрессия»	68,57 ± 8,61	60,67 ± 7,28
шкалы Pa – «паранояльность»	55,00 ± 7,35	61,42 ± 6,07
шкалы Sc – «шизоидность»	62,71 ± 6,47	70,50 ± 9,35
«Интернальность в области производственных отношений»	7,71 ± 5,03	2,50 ± 5,82

Примечания:

1) значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение;

2) Шкала «Коммуникативный потенциал» является обратной.

Подводя итог проведенного исследования, можно говорить о том, что половой диморфизм и тип функциональной асимметрии у людей возрасте 25–45 может иметь определенной значение для проявления личностных качеств.

Так, особенностями личности женщин-амбидекстров является большая склонность проявлять личностные качества в соответствии с полоролевым стереотипом. Для мужчин-амбидекстров особенностью личностью является несколько большая, в сравнении с мужчинами-правшами, склонность проявлять феминные качества. Особенности личности женщин-правшей проявляются в повышенной неустойчивостью и склонностью к импульсивным поступкам.

Однако необходимо отметить, что зависимость проявления личностных качеств от таких индивидуальных характеристик таких, как пол и тип функциональной асимметрии, не может быть полностью раскрыта в рамках отдельного выборочного исследования. Данная тема нуждается в дальнейших исследованиях и анализе, в том числе целесообразно оценить, какие изменения личностных качеств происходят на разных возрастных этапах у мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Белых Т.В., Енгибарян Л.С. Влияние гендерных особенностей личности на адаптационные возможности в условиях осуществления инфокоммуникации // Вестник университета. – 2012 – №14. – С. 220–224.
3. Каримова А.Р. Взаимосвязь гендерных особенностей и стрессоустойчивости личности // Вестник ВЭГУ. – 2013. – № 6. – С. 55–60.
4. Лапкина Е.В. Особенности защитной системы личности мужчин и женщин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. II. Психолого-педагогические науки. – № 4. – С. 232–377.
5. Леутин В.П., Николаева Е.Н. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2017. – 592 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: БАХРАХ-М, 2011. – 672 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Статья поступила: 27.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Событийный характер выездных форм работы с одаренными учащимися*

Рассмотрены субъектно-деятельностный, экзистенциально-психологический и событийный подход к развитию одаренности. Акцент сделан на выездных формах работы, стимулирующих творчество и познание одаренных учащихся. Предложен эмпирический дизайн исследования событийного характера выездных форм работы с одаренными учащимися, включающий временной и пространственный аспекты. Временной аспект направлен на изучение характера и закономерностей распределения событий на хронологической оси, а также динамики рефлексии отражения времени в сознании одаренных учащихся. Пространственный аспект направлен на изучение рефлексии природного и социокультурного пространства, ритма и плотности переживания субъектом своей творческой и познавательной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования динамики рефлексии времени и пространства одаренных учащихся в условиях выездной сессии Открытого лицея «Экология творчества» Челябинского Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. Данная исследовательская процедура предложена в качестве инструмента анализа эффектов различных образовательных пространств для поддержки и развития одаренных детей.

Some aspects of the subject-activity, existential-psychological and event-based approaches to the development of giftedness are considered. The emphasis is placed on the outreach forms of work, stimulating the knowledge and creativity of gifted students. The temporal aspect is aimed at studying the nature and regularities of the distribution of events on the chronological axis, as well as the dynamics of the reflection of time reflection in the minds of gifted students. The spatial aspect is aimed at studying the reflection of the natural and socio-cultural space, rhythm and density of the subject's experience of his creative and cognitive activity. We presented the results of an empirical study of the dynamics of the reflection of the time and space of gifted students in the conditions of the outreach session of the Open Lyceum "Ecology of Creativity". This research procedure is proposed as a tool for analyzing the effects of various educational spaces for the support and development of gifted children.

Ключевые слова: одаренность, событие, образовательное событие, рефлексия, психологическая топология личности.

Key words: giftedness, event, educational event, reflection, psychological topology of personality.

Феномены таланта, одаренности, креативности традиционно раскрываются через закономерности и механизмы развития способностей, личностных особенностей. Менее изучена проблематика социальной психологии одаренности. Имеющиеся исследования форм социального поощрения, контроля и оценки, некоторых составляющих социально-психологического микроклимата в семье и школе (Т. Амабайл, К. Тэкэкс, М. Карне, К. Абромс, К.А. Хеллер, Дж. Фримен, Р. Стернберг, П. Веел, Е. Григоренко, А. Стеценко) не раскрывают в полной мере социально-психологическую картину развития одаренности. Наметившиеся в последние годы новые подходы могут восполнить этот пробел. Среди них: кросс-культурный подход к изучению социально-психологических факторов развития интеллектуальной одаренности в работах Л.И. Ларионовой [14] и др.

В современном образовании практике наблюдается поиск эффективных выездных форм поддержки и развития одаренности. Так, например, В.В. Меньшиков, А.А. Сутягин и Н.М. Лисун обсуждают вопросы развития учебной мотивации учащихся в условиях организации познавательных экскурсий в рамках вузовской программы образовательного туризма [19]. В работах Б.В. Куприянова рассматриваются образовательные результаты деятельности крупных детских образовательных центров (МДЦ «Артек», ВДЦ «Орленок» и ВДЦ «Океан» и др.). Среди них автор называет параметры благополучия: психосоматическое, социально-психологическое и экзистенциальное [12].

На наш взгляд, поиск способов проектирования образовательного пространства для развития одаренных детей задаются, во-первых, философскими и психологическими исследованиями событий познания в субъективной картине пути познания личности (Х. Гарднер, Г. Грабер, Дж. Уолтерс, М. Хайдеггер, М.А. Холодная) и образовательных событий (А.М. Лобок); во-вторых, работами в области моделирования и проектирования образовательной среды (В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлова) [15; 24; 25].

На наш взгляд, логическое завершение поиска принципов организации профильных предметных смен для учащихся – участников олимпиадного движения представляет создание всероссийского образовательного центра «Сириус». Уникальность его образовательного пространства Т.Г. Кучина раскрывает через такие характеристики как: вариативность содержания, доминирование «неформатных» способов обучения и итоговая научная или творческая работа, выполненная самостоятельно в рамках темы смены. При этом большое внимание, подчеркивает Т.Г. Кучина, уделяется «расширению горизонтов – культурных, научных, деятельностных» [13, с. 403].

В контексте современных социокультурных процессов, обуславливающих необходимость формирования новой компетенции (способности «входа в новый проект»), детский лагерь рассматривается Ю.В. Халимовым как «уникальное пространство, где может появиться положительный опыт «второго старта» [23, с. 9]. Именно здесь открывается на практике «возможность человека осуществить успешные повторные начинания» [23, с. 9].

В данной статье раскрываются возможности интеграции субъектно-деятельностного, эколого-психологического и событийного подходов к созданию выездных форм, стимулирующих познание и творчество одаренных учащихся. Также представлены результаты пилотажных исследований динамики рефлексии переживания времени и пространства одаренных учащихся в условиях выездной сессии Открытого лица «Экология творчества».

Субъектно-деятельностный подход к исследованию психологической реальности является приоритетным в отечественной психологии. Его методологическая основа сложилась благодаря традиции исследования проблемы человека как субъекта деятельности, познания, жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и другие) [1; 6]. В этом ключе для нас значимыми выступает также понятие «субъективная картина жизненного пути» (Б.Г. Ананьев), получившее теоретическое обоснование и экспериментальную проверку с точки зрения временных аспектов в работах К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной, Е.И. Головахи, А.А. Кроника) [1; 3; 8].

В рамках эколого-психологического подхода акцент ставится на интеграции одаренного ребенка в культуру (В.Г. Грязева, В.А. Петровский) [10; 18], что перекликается с эколого-психологическим подходом к моделированию образовательной среды для одаренных учащихся (В.А. Ясвин, В.И. Панов) [25]. Мы исходим из понимания личности как трансцендирующей сущности, устремленной за пределы наличного бытия, что проявляется в неадаптивных формах активности человека (В.А. Петровский) [18]. Такое понимание личности сближает исследование с рассмотрением одаренности как феномена надситуативности (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский, Н.В. Маркина, М.Б. Жукова), феномена личностного выбора (А.С. Мальцева, В.Г. Грязева-Добшинская) феномена отраженной субъектности одаренных учащихся (В.А. Петровский, В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова) [10; 17; 18].

Традиция использования событийного подхода в психологии и педагогике связана с идеями М.К. Мамардашвили и актуализирует обращение к понятию «событие» [16], конкретизируя при этом сопряженность категорий времени и пространства. Психологическая феноменология события обозначена в ряде работ: событие – впечатление, событие – переживание, событие – со-бытие (М.М. Бахтин), хронотоп (А.А. Ухтомский). событие – проблемная ситуация

(А.М. Матюшкин), событие – впечатление при формировании научной картины мира (М.А. Холодная о Вернадском; Г. Грабер о Ч. Дарвине), событие как «встреча с чудом» (Г.С. Альтшуллер) [2; 5; 22; 24].

Для А.А. Ухтомского в контексте человеческого восприятия жизни: «с точки зрения хронотопа, существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события» [22]. Психологические закономерности становления индивидуального хронотопа человека в процессе его онтогенеза раскрываются Н.Н. Толстых: в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие пространственной стороны индивидуального хронотопа, а в переходном возрасте – его временной стороны [21].

При анализе форм времени и пространства в искусстве и литературе М.М. Бахтин использует понятие «хронотоп» как метафору. В художественном «хронотопе», подчеркивает М.М. Бахтин, имеет место «...слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [5].

Анализируя «событие» как ключевое понятие в текстах М.М. Бахтина и диалектическую категориальную пару философского лексикона В.В. Бибихина «захватить» – «оставить», Ю.М. Романенко ставит вопрос о том, в чем заключается «событийность ...события», кого оно захватывает [20, с. 15]. При этом, «... осознающий ум продолжает пунктуально соблюдать временные, пространственные, числовые, материальные и другие границы. Но что-то подсказывает – событие всегда одно и едино. И именно поэтому оно способно захватывать поверх пространства и времени...» [20, с. 15].

Ф.Е. Василюк подчеркивает, что любое событие, происходит как во внешнем, так и во внутри-психологическом плане, объединяет эти два плана: событием может быть только то, что действительно произошло (наяву ли, или во сне), но, вместе с тем, – только то, что имеет для человека какое-то значение, какой-то внутренний смысл [7]. В жизни любого человека есть события, которые определяют его дальнейшую жизненную стратегию. Г.С. Альтшуллер называет такие события «встреча с чудом», «личная трагедия» [2].

Автор идей «вероятностного образования» А.М. Лобок, характеризуя образовательные события, отмечает, что задача педагога заключается в том, чтобы создавать условия для незапланированных заранее образовательных событий, и чтобы событие имело максимально значимые образовательные последствия как для учащихся, так и для самого педагога» [15, с. 15–16].

Категория «опыт» связывает событие, сознание и деятельность. По мнению К.Г. Дорошко предмет субъектно-деятельностного подхода непосредственно связан с опытом и позволяет охарактеризовать переживание различных состояний через «степень неординарности опыта для субъекта» [11]. Эмпирические возможности интеграции эколого-психологического и событийного подхода раскрываются в исследовании влияния системы ценностных ориентаций личности на оценку событий, их значения, структуру субъективной картины жизненного пути личности в целом, проведенном Я.А. Суриковой. Она доказывает, что «при ориентации личности на самовыражение, саморазвитие и самотрансцендентность отмечается согласованность оценок реализованности и удовлетворенности жизнью на осознаваемом и неосознаваемом уровнях, рост мотивационной насыщенности будущего, увеличение личностно-значимых событий, относящихся к различным сферам жизнедеятельности. восприятие времени жизни как непрерывного процесса...»¹.

В нашем случае, технология проектирования образовательного пространства выездных форм работы с одаренными детьми представляет собой образовательную технологию организации времени и пространства развития личности. Данная технология включает в себя систему взаимосвязанных и взаимодополняющих образовательных ситуаций и событий, подчиненных задаче актуализации конструктивных форм надситуативности одаренных учащихся, обогащения их опыта отраженной субъектности в условиях межличностного взаимодействия, а также опыта их личностных выборов. Событийный характер выездной сессии проявляется, с одной стороны, в дифференциации содержания образовательного пространства с точки зрения тех ситуаций, которые в силу незавершенности, избыточности инициируют познавательную, творческую, рефлексивную деятельность одаренных учащихся, а с другой стороны, в личностной динамике рефлексии значимых и осознаваемых переживаний одаренных учащихся и их педагогов. Эти процессы обеспечивают для одаренных учащихся возможность решения задач «на смысл», открытия для себя новых смыслов и перспектив познания, творчества, саморазвития, личностного выбора.

Проведенный теоретический анализ позволяет очертить эмпирический дизайн исследования событийного характера выездных форм работы с одаренными учащимися. Эмпирический дизайн исследования выстраивается на основе соотношения метода поперечных срезов и метода продольных срезов. При этом, метод поперечных

¹ Сурикова Я.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и значимых событий субъективной картины жизненного пути личности: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2009. С. 24.

срезов позволяет исследовать характер и закономерности распределения событий на хронологической оси, зафиксировать содержание и психосемантические характеристики значимых событий познания одаренных учащихся. А метод продольных срезов в сочетании с реализацией содержания образовательного пространства выездной формы работы (независимая переменная) позволит выявить динамику зависимых переменных.

В их качестве выступают временной и пространственный аспекты воздействия образовательного пространства. Временной аспект направлен на изучение динамики рефлексии отражения Времени в сознании одаренными учащимися. К временному аспекту можно отнести также характер и закономерности распределения познавательных событий на хронологической оси. Пространственный аспект направлен на изучение рефлексии природного и социокультурного пространства, ритма и плотности переживания субъектом своей творческой и познавательной деятельности

С целью выявления событийного характера выездных форм работы с одаренными учащимися проведен ряд пилотажных серий. Исследование осуществлено в условиях выездной сессии Открытого лица «Экология творчества», созданного в рамках реализации концепции «Одаренные дети: экология творчества» [10] на базе учреждения дополнительного образования МАУДО «Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской» города Челябинска [18]. В исследовании принимали участие 47 одаренных учащихся в возрасте одиннадцати–семнадцати лет, занимающиеся в детских творческих объединениях Дворца, имеющие высокие достижения в различных сферах деятельности и демонстрирующие высокие показатели по тестам интеллекта и креативности, а также их педагоги. Выездная сессия проведена на базе природно-ландшафтного заповедника Аркаим (Южный Урал).

Методы исследования. Для изучения временного аспекта событийного характера выездной сессии Открытого лица использована авторская модификация каузометрии А.А. Кроника [8] и психосемантическая методика «Психологическая типология личности» В.Г. Грязевой-Добшинской [9]. Для изучения пространственного аспекта событийного характера выездной сессии также использована методика «Психологическая типология личности».

Первая серия выполнена с целью исследования характера и закономерности распределения познавательных событий на хронологической оси субъекта познания. В процессе анализа данных выявлен ряд фактов. Во-первых, выявлена локализация событий в одном из временных интервалов жизни на хронологической оси (6, 12, 16 лет), что позволяет говорить об «узловых познавательных событиях» (в психотехнике переживания Ф.Е. Василюка используется

понятие «узел ткани жизни») [7]. Во-вторых, выявлено значительное количество событий, связанных с другими, более поздними, причинно-следственными связями. Такие события обозначены нами как «незавершенные познавательные события», события с «невычерпанным» предметным и личностно-смысловым содержанием. Познавательное (образовательное) событие обозначает здесь специфическое переживание как «особый режим функционирования сознания» (М.К. Мамардашвили) и может быть осмыслено в рамках феноменологии переживаний: «значащие переживания» (Ф.В. Бассин), эффект «незавершенности действия» (Б.Ф. Зейгарник), механизм «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев) и др. [4, 16].

Контент-анализ данных обозначает одно из первых символических событий познания – «встреча»: «встреча» с книгой как событие – диалог с автором произведения, «встреча» с персоной как значимое событие и «встреча» как личностно-смысловой диалог. Интерпретация полученных фактов задается феноменологическим и онтологическим аспектами психологического времени личности как субъекта познания, а также эвристическими возможностями понятия «хронотоп» (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский, Н.Н. Толстых) [5, 21, 22].

Вторая серия посвящена исследованию динамики содержания рефлексии переживания одаренными учащимися качества структурирования времени. Для этого использован биполярный параметр векторов «Историческое время – Психологическое время» методики «Психологическая типология личности» В.Г. Грязевой-Добшинской [9]. Основой шкалирования вектора «Историческое время» выступает дифференциация организации событий и их смыслов, а основу шкалирования вектора «Психологическое время текста» составила дифференциация смысловых установок, соотносящих внутренние ритмы активности субъекта и внешние ритмы существования объектов. При этом «историческое (линейное) время текста отражает особенности структурирования происходящего как событий, имеющих начало и конец, причину и следствие» [9, с. 303], а «психологическое время» текста испытуемого интерпретируется как «тип переживания времени». Это выражение подчеркивает, что речь идет о некоторой деятельности по соединению в структуру свойств внешнего мира и внутреннего мира личности («типы переживаний» по Ф.Е. Василюку)» [7].

В процессе анализа выявлено три факта. Во-первых, в текстах испытуемых отсутствует драматургическая организация времени и сложная комбинация сюжетов при структурировании времени «родовым» человеком и социальным субъектом. Другими словами, одаренным детям организовать сюжетно сложную последовательность событий, ориентируясь только на ритмы жизнедеятельности и принципы личностного выбора «родового» человека и социального субъекта [10], невозможно. Для этого он обращается к возможностям той структуры своей субъектности, которая отражает его индивидуальность.

Во-вторых, в текстах одаренных учащихся значимо больше проявлений такого признака исторической организации времени как «причинно-следственная взаимосвязь событий», в отличие от проявлений признаков «комбинация сюжетных последовательностей» ($\varphi=2,78$; $p>0,01$) и «драматическая последовательность событий» ($\varphi=1,684$; $p>0,05$). В то же время проявление признака «отсутствие линейной организации времени» значимо больше чем, признака «комбинация сюжетных последовательностей» ($\varphi=2,524$; $p>0,01$). Это можно интерпретировать как упрощение восприятия одаренными детьми хронологически (линейно) организованного времени и, как следствие, им становится скучно.

Обращает на себя внимание, что проявление признака психологической организации времени «структурирования времени человеком играющим» значимо больше, чем проявление признака «структурирование времени «родовым» человеком» ($\varphi=3,544$; $p>0,01$) и «структурирование времени социальным субъектом» ($\varphi=2,788$; $p>0,01$). Это позволяет говорить, о преобладании восприятия времени одаренными учащимися с помощью структур воображения. Что позволяет им изменять, «трансформировать» образ мира и свое представление о мире.

В целом, выявленное структурирование времени можно описать как сюжетно несвязанное проживание воображаемых образов. Такая феноменология наблюдается обычно при «высвобождении» ранее подавляемых или отрицаемых образов бессознательного (как личного, так и коллективного). Эти образы ребенку предстоит творчески переработать и на их основе выстроить свой жизненный путь.

Третья серия пилотажа посвящена изучению пространственного аспекта событийно организованного образовательного пространства выездной сессии. (локализация природного и социокультурного пространства, ритм и плотность переживания и рефлексии субъектом своей творческой и познавательной деятельности).

При сопоставлении распределения параметра структурирования пространства с теоретическим распределением выявлено, что полученное эмпирическое распределение значимо отличается от теоретического равномерного распределения.

Анализ данных позволил обнаружить неоднородность проявления различных признаков физической организации пространства в текстах детей. А именно: появление признака «пересечение различных пространств» значимо больше, чем появление признаков «отсутствие пространства» ($\varphi=2,08$; $p>0,05$) и «сложная организация пространства» ($\varphi=2,08$; $p>0,05$). Следовательно, можно говорить об усложнении восприятия физического пространства, отражении его многослойного и многоуровневого характера. В целом данный пара-

метр отражает не просто внутреннюю свернутость ментального пространства (М.А. Холодная), но, возможно, и осознание на символическом уровне возможности пространственного выбора.

Во-вторых, доказано, что появление признака мифологичности пространства значимо меньше, чем появление признаков личностных смыслов ($\varphi=2,08$; $p>0,05$) и скрытых смыслов ($\varphi=2,528$; $p>0,01$). Эти результаты позволяют предположить, что для одаренных учащихся в условиях выездной сессии наиболее актуальна сфера поиска и осваивания личностью ранее скрытых, таинственных смыслов. Таким образом, в целом структурирование пространства можно описать как осознание многовариативности и сложной организации бытия, в котором происходит открытие одаренными учащимися новых, ранее сокрытых смыслов.

Соотнесение организации пространства и времени в текстах испытуемых позволяет говорить о том, что в результате экспериментального воздействия направленного на формирование мифологического, надперсонального пространства, был выявлен феномен актуализации ранее отрицаемых образов бессознательного, сопровождаемый усложнением восприятия физического пространства, в котором происходит открытие новых, ранее сокрытых смыслов.

В целом, можно сделать следующий вывод. Подобный эффект выездной сессии, с нашей точки зрения, связан с уникальностью природно-ландшафтного заповедника Аркаим, где проходила выездная сессия. С тем, что Аркаим – это пространство, насыщенное собственным мифологическим и символическим содержанием. Анализ текстов испытуемых (первичный и контрольный замер) позволяет зафиксировать динамику отражения одаренными учащимися и их педагогами глубинных психических структур, определяющих их избирательность взаимодействия с миром. Данная исследовательская процедура в последующем выступила инструментом для анализа личностно значимых и социально значимых эффектов различных образовательных пространств для поддержки и развития одаренных детей (Международный детский центр «Артек», выездная исследовательская школа челябинского научного общества учащихся «Курчатовец», коммунальные сборы, профильные летние школы).

Список литературы

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алатейя, 2001. – 304 с.
2. Альтшуллер Г., Верткин И. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности. – Минск, 1994. – 479 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996 – 384 с.
4. Бассин Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопр. психологии. – 1971. – № 4.

5. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической этике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная лит-ра, 1975. – С. 234–407.
6. Брушлинский А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение. Избр. психол. тр. / А.В. Брушлинский. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Модэк, 1996. – 329 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М., 1984.
8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 201 с.
9. Грязева-Добшинская В.Г. Психологическая топология личности. Технология экспериментального исследования личностной динамики в группе: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 88 с.
10. Грязева-Добшинская В.Г. Экологическая психология творческой личности. Обучение в контексте освоения культуры. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2000. – 308 с.
11. Дорошко К.Г. Смена деятельности как критерий изменения состояния сознания // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5. – № 4. – С. 88–96.
12. Куприянов Б.В. Детский оздоровительный лагерь: проектирование образовательных результатов // Артек – Со-бытие. – 2018. – № 1 (17). – С. 58–61. – URL: <http://media.artek.org/media/uploads/so-bitie/artek-so117-2018-ok.pdf> (дата обращения: 30.06.2018).
13. Кучина Т.Г. Педагогические технологии XXI века: опыт образовательного центра "Сириус" // Ярослав. пед. вестн. – 2017. – № 6. – С. 403–405.
14. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – 320 с.
15. Лобок А.М. Вероятностное образование в вопросах и ответах // Перемены. – 2000. – №1. – М.: Эврика, 2000. – С. 15–31.
16. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитар. ин-та, 1997. – 571 с.
17. Маркина Н.В. Взаимосвязь надситуативных проявлений активности одаренных учащихся и структурных проекций их личности // Вестн. Южно-Уральск. гос. ун-та. Серия : Психология. – 2009. – № 18 (51). – С. 54–61.
18. Маркина Н.В., Банникова И.Ю. Одаренность: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2004. – 68 с.
19. Меньшиков В.В., Сутягин А.А., Лисун Н.М. Школа и вуз: из опыта организации образовательного туризма // Химия в школе. – 2013. – № 4. – С. 55–61.
20. Романенко Ю.М. Захваченность событием // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 7–16.
21. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. – М.: Универсум, 2010. – 312 с.
22. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 342 с.
23. Халимов Ю.В. Возможность "второго старта" ребенка в условиях детского лагеря // Артек – Со-бытие. – 2017. – № 2 (16). – С. 9–13. – URL: <http://media.artek.org/media/uploads/so-bitie/artek3na-sayt.pdf> (дата обращения: 30.06.2018).
24. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.
25. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Статья поступила: 26.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

А. А. Сидорова

Психологическая диагностика личностного адаптационного потенциала подростков, воспитывающихся в детском доме

В статье рассматривается проблема диагностики личностного адаптационного потенциала подростков, воспитывающихся в детском доме. В ходе эмпирического исследования было проведено сравнение показателей, характеризующих адаптационные характеристики у адаптированных и неадаптированных подростков, воспитывающихся в детском доме. В качестве критериев адаптации были взяты успеваемость, заболеваемость и социометрический статус как показатель принятия в обществе.

В результате исследования были выявлены характеристики, обуславливающие успешность адаптации подростков-сирот, среди них: коммуникативные способности, умение регулировать свое поведение, нервно-психическая устойчивость, умение принимать и следовать нормам среды, самопринятие и принятие других, социальный интеллект.

В результате проведенного исследования были предложены методики для диагностики личностного адаптационного потенциала и рекомендации по психологическому сопровождению подростков, воспитывающихся в детском доме.

In article the problem of diagnostics of personal adaptation potential of the teenagers who are brought up in orphanage is considered. During the empirical research comparison of the indicators characterizing adaptation characteristics at the adapted and not adapted teenagers who are brought up in orphanage has been carried out. As criteria of adaptation the academic performance, morbidity and the sociometric status as an acceptance indicator in society have been taken.

As a result of a research the characteristics causing success of adaptation of orphan teenagers among them have been revealed: communicative abilities, ability to regulate the behavior, psychological stability, ability to accept and follow norms of the environment, self-acceptance and acceptance of others, social intelligence.

As a result of the conducted research techniques for diagnostics of personal adaptation potential and the recommendation about psychological escort of the teenagers who are brought up in orphanage have been offered.

Ключевые слова: адаптация, личностный адаптационный потенциал, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, самооценка, самопринятие, принятие других, социальный интеллект.

Key words: adaptation, personal adaptation potential, behavioural regulation, communicative potential, moral normativity, self-assessment, self-acceptance, acceptance of others, social intelligence.

Адаптация – сложное многомерное понятие. В широком смысле, понимается как приспособление, но это не единственное, очень упрощенное определение этого явления, адаптация намного сложнее,

чем просто приспособление. Человек способен не только приспособиваться к окружающей действительности, но и преобразовывать окружающую действительность под себя.

Так, А.А. Реан в своих работах указывал на то, что адаптация – это процесс и результат совершенно разных процессов, это и внутренние изменения, самоизменение, и внешнее приспособление к условиям окружающей среды [12].

По мнению Р.М. Баевского, процессы адаптации направлены на поддержание равновесия внутри организма и на поддержание равновесия между организмом и средой, поиск этого равновесия связан не только с сохранением некоего оптимального функционального уровня, но и с выбором функциональной стратегии поведения для достижения поставленной цели [1].

По определению В.И. Медведева, адаптация рассматривается как «системная реакция организма, обеспечивающая возможность всех видов социальной деятельности и жизнедеятельности» [8].

Согласно Ф.Б. Березину, адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, причем в ходе осуществления деятельности, которая свойственна индивиду и позволяет удовлетворить актуальные потребности вместе с тем, позволяя согласовать поведение с требованиями среды [2].

Таким образом, становится очевидным, что адаптация сложное явление, которому фактически невозможно дать однозначное исчерпывающее определение.

Н.Н. Мельникова [9] попыталась выявить общие моменты, присутствующие во всех многочисленных определениях адаптации:

1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;

2) это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;

3) основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах;

4) достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах.

А.Г. Маклаков, обобщая существующие взгляды, определяет адаптацию в четырёх аспектах: как процесс, как результат, как цель организма и как его свойство [5].

Крайне интересен взгляд на адаптацию как свойство, ведь тогда можно говорить о ряде характеристик, которые обуславливают адаптацию, зная, какие это характеристики, можно их развивать. Видимо,

именно рассмотрение данной проблемы в этом ракурсе и подтверждение, что субъективная составляющая часто является ведущей в адаптации и привело к появлению нового понятия.

Понятие «личностный адаптационный потенциал» появилось сравнительно недавно, в 90-е гг. прошлого века.

Личностный адаптационный потенциал (как интегральная характеристика психического развития) – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. По мнению А.Г. Маклакова, личностный адаптационный потенциал включает в себя такие компоненты, как поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, т. е. умение регулировать свое поведение, умение выстраивать коммуникацию, разрешать конфликты, способность принимать нормы среды и следовать им [6].

Д.А. Леонтьев определяет «личностный потенциал» как базовую индивидуальную характеристику, стержень личности. Личностный потенциал, согласно мнению этого автора, во многом определяется уровнем личностной зрелости. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [4].

С.Т. Посохова утверждает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности. По ее мнению, адаптационный потенциал целесообразно представлять как интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально-психологические, психические, биологические свойства и качества [11].

Таким образом, личностный адаптационный потенциал выступает некой характеристикой личности, в которой заложены некоторые латентные способности. Развитые адаптационные способности дают возможность прогнозировать успешную адаптацию. В связи с этим становится актуальной диагностика личностного адаптационного потенциала и его развитие.

Особенностями развития адаптационного потенциала у разных возрастных и профессиональных групп занимались многие ученые [3; 10; 13].

В частности, рассматриваются проблемы диагностики личностного адаптационного потенциала, прояснение структуры этого явления для той или иной возрастной, социальной, профессиональной группы [6; 7].

Но крайне редко затрагивается вопрос диагностики личностного адаптационного потенциала воспитанников детского дома, хотя важность развития адаптационных способностей у них не подвергается сомнению. В особенности актуальным вопрос развития адаптационного потенциала становится в подростковом возрасте, ведь этот период жизни человека считается самым сложным этапом развития. Именно этот период, с одной стороны, является кризисным, но, с другой – определяющим в становлении личности человека.

Для выявления наиболее значимых показателей личностного адаптационного потенциала подростков, воспитывающихся в детском доме, в 2017 г. было проведено психологическое исследование.

При планировании этого исследования было сделано предположение, что адаптационными характеристиками подростков, воспитанников детского дома являются высокий уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, самопринятие, принятие других, социальный интеллект. Скорее всего, именно эти показатели будут обуславливать успешность адаптации не только к условиям детского дома, но и в будущем во взрослой жизни.

В исследовании принимали участие воспитанники детского дома в возрасте 14–16 лет.

Традиционно объективными критериями адаптации – дезадаптации считаются: уровень заболеваемости, уровень успеваемости (успешности), принятие – непринятие группой.

Применялись следующие методики: тест «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейна, опросник «Социально-психологическая адаптация» Р. Даймонда – К. Роджерса, методика социометрических измерений Дж. Морено; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Группу испытуемых условно разделяли по уровню заболеваемости, уровню успеваемости и социометрическому статусу (определяемому при помощи социометрии) и сравнивались характеристики, указывающие на развитие нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, самопринятие, принятие других, социального интеллекта.

Успеваемость обычно считается высокой от 4,5 до 5,0 (отличники), а низкой – при среднем балле от 2,0 до 3,8 (двоечники и троечники). Но ожидаемо у воспитанников детского дома фактически нет обучающихся с высокой успеваемостью, соответственно, деление пришлось делать на среднюю (от 3,8 до 4,5) и низкую успеваемость на основе результатов предыдущего исследованию полугодия.

В ходе математико-статистического анализа полученных данных было выявлено, что воспитанники со средней успеваемостью имеют более высокие показатели по таким критериям, как «ум, способности» (t -критерий = 3,5; $p \leq 0,001$), «характер» (t -критерий = 3,51; $p \leq 0,01$), «авторитет у сверстников» (t -критерий = 3,87; $p \leq 0,001$), «умение многое делать своими руками» (t -критерий = 2,77; $p \leq 0,001$), «внешность» (t -критерий = 3,13; $p \leq 0,01$), «уверенность в себе» (t -критерий = 3,57; $p \leq 0,001$).

То есть обучающиеся с более высокой успешностью отличаются более высокой самооценкой (см. рисунок).

Самооценка по методике Дембо-Рубинштейна

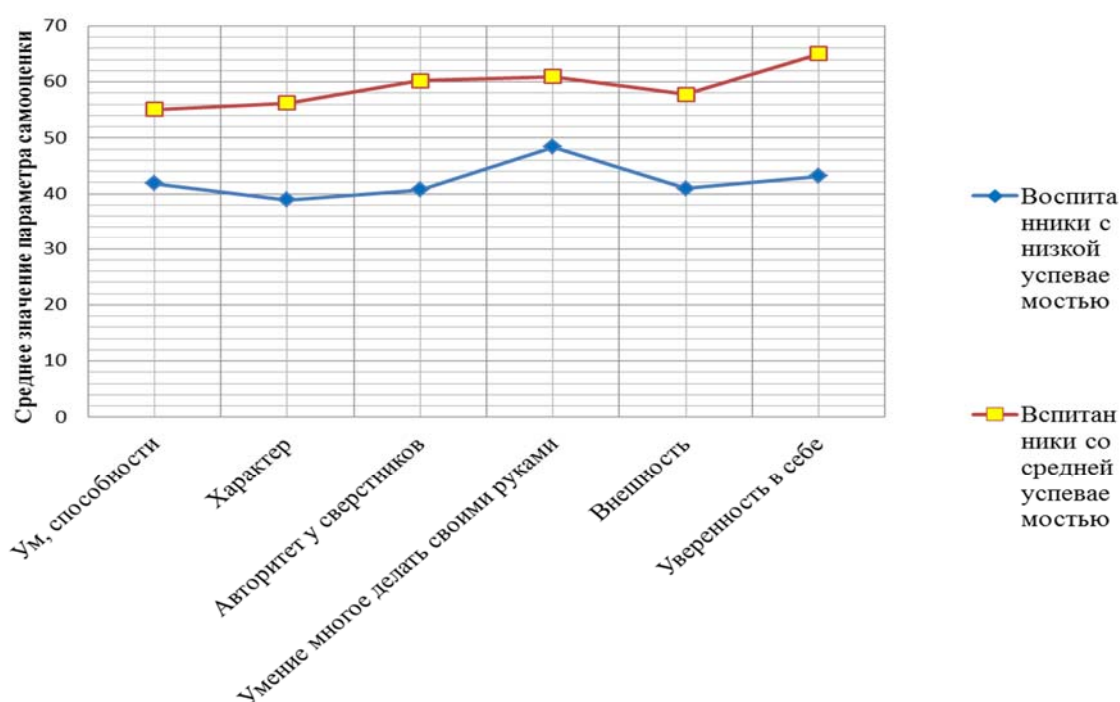


Рисунок. Развитие самооценки у подростков-воспитанников детского дома с разным уровнем успеваемости

Вполне закономерно были выявлены достоверные различия по показателям методики «Адаптивность», характеризующим адаптационные характеристики. Так было выявлено, что подростки-воспитанники детского дома со средним уровнем успеваемости характеризуются более высокой нервно-психической устойчивостью (t -критерий = 3,39; $p \leq 0,001$), коммуникативным потенциалом (t -критерий = 3,81; $p \leq 0,001$) и моральной нормативностью (t -критерий = 3,81; $p \leq 0,001$) и в целом более высоким личностным адаптационным потенциалом (t -критерий = 5,62; $p \leq 0,001$) (табл. 1).

Таблица 1

Области достоверности различий показателей, характеризующих адаптационный потенциал у подростков с низкой и средней успеваемостью

Наименование шкалы	Подростки с низкой успеваемостью		Подростки со средней успеваемостью		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
ЛАП (личный адаптационный потенциал)	1,7	0,7	4,4	0,8	5,62***
ПР (поведенческая регуляция)	3,1	0,8	4,8	0,8	3,39***
КП (коммуникативный потенциал)	2,68	0,9	4,7	0,8	3,81***
МН (моральная нормативность)	2,91	0,9	4,7	0,6	3,81***

Примечание:

Данные методики представлены в стенах;

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

*** – $p \leq 0,001$

Также были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим самопринятие (t-критерий = 4,03; $p \leq 0,001$), принятие других (t-критерий = 3,91; $p \leq 0,001$), эмоциональный комфорт (t-критерий = 3,86; $p \leq 0,001$), внутренний контроль (t-критерий = 2,81; $p \leq 0,01$). Соответственно, подростки с более высокой успеваемостью отличаются большим самопринятием и принятием других, чувством эмоционального комфорта и внутренним контролем (табл. 2).

Таблица 2

Области достоверности различий показателей по методике «Социально-психологическая адаптация», у подростков с низкой и средней успеваемостью

Наименование шкалы	Подростки с низкой успеваемостью		Подростки со средней успеваемостью		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
Самопринятие (S)	45,6	12,7	72,8	8,5	4,03***
Принятие других (L)	45,6	10,3	66,1	6,3	3,91***
Эмоциональный комфорт (E)	39	13,6	66,7	9	3,86***
Внутренний контроль (I)	40,7	6,7	49,6	3	2,81**

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Также были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему социальный интеллект (t -критерий = 2,83; $p \leq 0,01$), что указывает на то, что подростки с низкой успеваемостью чаще испытывают трудности в понимании поведения людей, по сравнению с подростками с более высокой успеваемостью.

Полученные при сравнении результаты подтверждаются корреляционным анализом (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь успеваемости подростков-воспитанников детского дома с показателями, характеризующими адаптационные способности

Наименование шкал	Коэффициент корреляции
Ум, способности	0,66
Характер	0,67
Авторитет у сверстников	0,75
Умение многое делать своими руками	0,72
Внешность	0,77
Уверенность в себе	0,75
ЛАП	0,87
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	0,74
Коммуникативные способности (КС)	0,74
Моральная нормативность (МН)	0,81
Социальный интеллект	0,63
Самопринятие (S)	0,75
Принятие других (L)	0,75
Эмоциональный комфорт (E)	0,76
Внутренний контроль (I)	0,65

Примечание:

уровень значимости – $p \leq 0,001$

Далее группа испытуемых была условно поделена по уровню заболеваемости. Деление осуществлялось на основе регистрации случаев обращения подростков за медицинской помощью. Воспитанники детского дома с высокой и низкой заболеваемостью сравнивались между собой по выше перечисленным методикам.

В ходе анализа результатов были выявлены достоверные различия по методике «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейна (табл. 4).

Таблица 4

Области достоверности различий показателей по методике «Исследование самооценки», у подростков с низкой и высокой заболеваемостью

Наименование шкалы	Подростки с частой обращаемостью за медицинской помощью		Подростки с редкой обращаемостью за медицинской помощью		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
Ум, способности	41,4	5,9	54,3	6,8	3,21**
Характер	39,2	10,6	54,8	8,5	2,6*
Авторитет у сверстников	41,6	7,1	59,4	9,01	3,43**
Внешность	41,9	6,4	56,3	7,6	3,22**
Уверенность в себе	43,8	10,2	64	6,5	3,75**

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

Как видно из результатов, представленных в табл. 4, адаптация по критерию «заболеваемость» достоверно выше у подростков с более высокой самооценкой, по крайней мере, выше оценивающими свои ум, способности, характер, внешность, чувствующие свой авторитет среди сверстников и уверенность в себе. Стоит отметить, что самооценка, тем не менее, не выходит за пределы средней, а в группе часто обращающихся за медицинской помощью самооценка, скорее, ниже средней.

Также между группами были выделены достоверные различия по методике «Социально-психологическая адаптация» (табл. 5).

Таблица 5

Области достоверности различий показателей по методике «Социально-психологическая адаптация», у подростков с низкой и высокой заболеваемостью

Наименование шкалы	Подростки с частой обращаемостью за медицинской помощью		Подростки с редкой обращаемостью за медицинской помощью		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
Самопринятие (S)	47,3	14,4	72,9	8,3	3,47**
Принятие других(L)	47,1	11,4	66,1	6,1	3,34**
Эмоциональный комфорт (E)	41,2	14,8	66,8	8,7	3,36**
Внутренний контроль (I)	41,6	6,7	49,7	2,9	2,49*

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

Опираясь на результаты, представленные в табл. 5, можно сделать вывод, что более адаптированы подростки с более высоким уровнем самопринятия и принятия других, обладающих эмоциональным комфортом и внутреннем контролем.

Довольно разительны различия по методике «Адаптивность», которые можно наблюдать в табл. 6.

Таблица 6

Области достоверности различий показателей, характеризующих адаптационный потенциал у подростков с низкой и высокой заболеваемостью

Наименование шкалы	Подростки с частой обращаемостью за медицинской помощью		Подростки с редкой обращаемостью за медицинской помощью		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
ЛАП (личный адаптационный потенциал)	1,71	0,7	4,26	0,9	4,8***
ПР (поведенческая регуляция)	3,1	0,8	4,7	0,8	3,29**
КП (коммуникативный потенциал)	2,61	0,86	4,5	0,96	3,28**
МН (моральная нормативность)	2,9	0,9	4,6	0,63	3,33**

Примечание:

данные методики представлены в стенах;

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

** – $p \leq 0,01$;

*** – $p \leq 0,001$

Как видно из результатов, представленных в табл. 6, подростки, умеющие налаживать контакт с окружающими, разрешать конфликты, регулировать свое поведение, следовать нормам среды, в которой они находятся, более адаптированы по сравнению со своими ровесниками.

Также достоверные различия были выявлены и по показателю, характеризующему социальный интеллект (t-критерий = 2,08, $p \leq 0,05$). То есть подростки-воспитанники детского дома, обладающие более высоким социальным интеллектом, понимающие поступки окружающих их людей, отличаются большей адаптированностью.

Полученные при сравнении результаты подтверждаются корреляционным анализом (табл. 7).

Таблица 7

Взаимосвязь частоты обращаемости за медицинской помощью подростков-воспитанников детского дома с показателями, характеризующими адаптационные способности

Наименование шкал	Частота обращения за медицинской помощью
Ум, способности	-0,6
Характер	-0,67
Авторитет у сверстников	-0,69
Умение многое делать своими руками	-0,65
Внешность	-0,71
Уверенность в себе	-0,72
Адаптивность (А)	-0,75
Само принятие (S)	-0,79
Принятие других(L)	-0,79
Эмоциональный комфорт (Е)	-0,78
Внутренний контроль (I)	-0,68
Адаптивные способности (АС=ЛАП)	-0,77
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	-0,71
Коммуникативные способности (КС)	-0,69
Моральная нормативность (МН)	-0,7
Социальный интеллект	-0,59

Примечание:

уровень значимости – $p \leq 0,001$

Далее выборка подростков-воспитанников детского дома была разделена по социометрическому статусу, то есть по степени принятия их группой. В первую группу, которую условно можно назвать группой с высоким социометрическим статусом, были отнесены подростки со статусом «Звезда», «Предпочитаемые», «Принятые». Во вторую группу вошли подростки со статусом «Пренебрегаемые» и «Изолированные».

В ходе математико-статистического анализа данных были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим уровень самооценки (табл. 8).

Таблица 8

Области достоверности различий показателей по методике «Исследование самооценки», у подростков с разным социометрическим статусом

Наименование шкалы	Подростки с высоким социометрическим статусом		Подростки с низким социометрическим статусом		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
Ум, способности	55,4	5,9	45,2	8,9	2,06*
Характер	56,5	6,1	41,9	10,5	2,55*
Авторитет у сверстников	59,8	8,6	44,8	11,8	2,21*
Умение многое делать своими руками	61,1	5,3	48,9	9,8	2,31*
Внешность	55	7,2	44,4	8,1	2,14*
Уверенность в себе	64,9	4,7	46,1	13,1	2,81**

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* – $p \leq 0,05$;

** – $p \leq 0,01$

Из данных, представленных в табл. 8 видно, что подростки, обладающие более высоким социометрическим статусом, отличаются более высокой самооценкой, т. е., в частности, выше оценивают свой ум, способности, характер, внешность, умение многое делать своими руками, они ощущают больший авторитет у сверстников и уверенность в себе по сравнению с подростками с более низким социальным статусом. Необходимо отметить, что в выборке не наблюдается завышенная самооценка.

Также между группами были выделены достоверные различия по методике «Социально-психологическая адаптация» (табл. 9).

Таблица 9

Области достоверности различий показателей по методике «Социально-психологическая адаптация» у подростков с разным социометрическим статусом

Наименование шкалы	Подростки с высоким социометрическим статусом		Подростки с низким социометрическим статусом		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
Самопринятие (S)	71,6	7,5	48,7	15,8	2,61*
Принятие других(L)	65,1	7,5	48,2	11,4	2,63*
Эмоциональный комфорт (E)	65,4	10,9	42,8	15	2,52*

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* – $p \leq 0,05$

Из результатов, представленных в табл. 9, видно, что подростки с более высоким социометрическим статусом, т. е. более адаптированные к социуму, отличаются принятием себя и других, более развитым чувством эмоционального комфорта.

Кроме того, были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим личностный адаптационный потенциал, в частности, подростки с более высоким социометрическим статусом отличаются более высокими коммуникативными способностями, умением принять нормы среды и следовать им и более высокой способностью регуляции своего поведения (табл. 10).

Таблица 10

Области достоверности различий показателей, характеризующих адаптационный потенциал у подростков с разным социометрическим статусом

Наименование шкалы	Подростки с высоким социометрическим статусом		Подростки с низким социометрическим статусом		t-критерий
	\bar{X}	δ	\bar{X}	δ	
ЛАП (личностный адаптационный потенциал)	4,3	0,7	3,1	1,01	2,03*
ПР (поведенческая регуляция)	4,7	0,9	3,4	1,2	2,04*
КП (коммуникативный потенциал)	4,6	0,7	2,9	1,3	2,41*
МН (моральная нормативность)	4,7	0,5	3,5	1,1	2,93**

Примечание:

Данные методики представлены в стенах;

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* – $p \leq 0,05$;

** – $p \leq 0,01$

Кроме того, были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему социальный интеллект (t-критерий = 2,48, $p \leq 0,05$), т. е. способность понимать поступки окружающих людей, способность прогнозировать поведение ближайшего окружения. Социальный интеллект закономерно достоверно выше развит у воспитанников детского дома с высоким социометрическим статусом.

Результаты сравнительного анализа подтвердились и результатами корреляционного (табл. 11).

Таблица 11

Взаимосвязь социометрического статуса подростков-воспитанников детского дома с показателями, характеризующими адаптационные способности

Наименование шкал	Социометрический статус
Ум, способности	0,5
Характер	0,7
Авторитет у сверстников	0,5
Умение многое делать своими руками	0,6
Внешность	0,5
Уверенность в себе	0,6
Самопринятие (S)	0,6
Принятие других (L)	0,7
Эмоциональный комфорт (E)	0,6
Внутренний контроль (I)	0,5
ЛАП (личностный адаптационный потенциал)	0,8
ПР (поведенческая регуляция)	0,5
КП (коммуникативный потенциал)	0,6
МН (моральная нормативность)	0,6
Социальный интеллект	0,6

Примечание:

уровень значимости – $p \leq 0,001$

Таким образом, по всей видимости, успешность адаптации у подростков, воспитывающихся в детском доме, определяется такими качествами, как самооценка, в частности самооценка своего ума, способностей, характера, авторитета у сверстников, внешности и уверенности в себе; самопринятие и принятие других, эмоциональный комфорт; личностный адаптационный потенциал, в частности коммуникативные способности, способность регулировать свое поведение, принимать и следовать нормам среды; социальный интеллект, т. е. способность предсказывать, понимать поведение окружающих людей.

Вместе с тем методики, применявшиеся в рассмотренном выше исследовании, можно рассматривать как методики для диагностики адаптационных способностей подростков-воспитанников детского дома.

Но исследование нельзя считать в полной мере завершенным. Так возможно уточнение и расширение перечня методик для диагностики адаптационных способностей, необходима разработка критериев оценки результатов методик, так как нормы по этим методикам разрабатывались не для подростков, воспитывающихся в детском доме, и критерии нормы могут отличаться.

Кроме того, представленные результаты могут помочь в организации психологического сопровождения подростков, воспитывающихся в детском доме. По всей видимости, психологическое сопровождение подростков в детском доме должно включать мероприятия по повышению самооценки, принятия себя и других, способностей регулировать

свое поведение, повышение нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, способностей принимать нормы среды и следовать им, развитие социального интеллекта. Данные задачи психологического сопровождения можно решить через психологические консультации, психологические тренинги, проблемные лекции и кейсы. Все эти мероприятия по психологическому сопровождению смогут способствовать повышению адаптационного потенциала личности, что будет способствовать не только адаптации в условиях детского дома, но и развитию гармоничной личности способной адаптироваться в разных условиях, в том числе и в будущей взрослой жизни.

Список литературы

1. Баевский Р.М. Биокibernетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптационно-приспособительной деятельности организма. Кибернетические аспекты адаптации системы «человек-среда». – М., 1975.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
3. Брянцева Е.В. Изучение психологических защит, ценностных ориентации у юношей выпускных классов с разным личностным адаптационным потенциалом // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 345–348.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С. 16–24.
7. Маклаков А.Г., Головешкин И.Д., Головешкина Н.В., Сидорова А.А., Яхуди́на Е.Н. Проблемы диагностики адаптационных способностей у обучаемых общеобразовательных организаций при решении задач психолого-педагогического сопровождения // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. – 2016. – С. 8–14.
8. Медведев В.И. О проблеме адаптации, Компоненты адаптационного процесса. – Л.: Наука, 1984.
9. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – СПб., 1999. – 194 с.
10. Мышкина С.В. Особенности личностного адаптационного потенциала студентов разной национальности в условиях образовательной среды // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 129–133.
11. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
12. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
13. Филиппченкова С.И., Власенко Н.Ю., Бодурова Д.Ф. Исследование личностного адаптационного потенциала и его предикторов у пожарных // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2013. – № 2 (65). – С. 59–62.

Статья поступила: 19.04.2018. Принята к печати: 21.05.2018

УДК 37.015.3 : 378.062.3

Г. Ю. Авдиенко

Субъективная оценка обучаемым образовательной среды вуза как критерий его успешной адаптации к условиям обучения

В статье приводятся результаты теоретического осмысления и эмпирического исследования необходимости рассмотрения системы «обучающийся – образовательная среда» через призму субъективной оценки обучаемого образовательной среды вуза, которая выступает критерием успешности этого взаимодействия.

The article presents the results of theoretical thinking and empirical research of the need to review the system of pupil education Wednesday through the prism of the subjective assessment of a trainee educational University Wednesday, which stands criterion of the success of this interaction.

Ключевые слова: образовательная среда, личностное развитие, успешность адаптации.

Key words: education, personal development, Wednesday the success of adaptation.

Развитие общества ведет к изменению в различных сферах его существования. В том числе изменяется и профессиональная деятельность человека: некоторые профессии устаревают, другие – появляются; изменяются требования к специалистам, к условиям и среде профессиональной деятельности и т. д. Соответственно претерпевают изменения и требования к профессиональному образованию, в том числе высшему.

Помимо изменений в профессиональной сфере происходят изменения в сфере духовности и нравственности, что несомненно сказывается на ценностных ориентациях общества и, как следствие, отдельного человека. К сожалению, научно-технический прогресс, равно как и различного рода геополитические процессы, зачастую развивают негативные тенденции в личности. К ним можно отнести отсутствие сопереживания к другим людям, цинизм, эгоизм, стремление к манипулированию людьми, стремление к обогащению любой ценой с минимальным приложением собственного труда, отсутствие

взаимоуважения, отрицание помощи и любви к ближнему и т. д. Причем на такого рода негативные тенденции в развитии личности не обращается внимания со стороны различных общественных институтов. Поэтому актуальным представляется решение вопроса о том, чтобы система высшего образования сохранялась тем общественным институтом, который помимо предоставлений образовательных услуг научал нравственному поведению, развивал направленность личности обучающегося в интересах общества.

А.Н. Леонтьев утверждал, что личность нельзя рассматривать вне деятельности. По мнению автора, личность формируется деятельностью [4]. Стоит заметить, что современная профессиональная деятельность человека усложнилась настолько, что без образования в профессиональной сфере функционирование человека практически невозможно. Поэтому общество вынуждено давать профессиональные знания человеку в целях существования самого общества, своей безопасности и развития. Следовательно, в качестве основной функции профессионального образования выступает подготовка специалиста, выполняющего профессиональную деятельность в интересах общества. В качестве основной цели обучения профессии выступает не только обучение знаниям и развитие навыков и умений, но и личностное развитие обучающегося в образовательной среде вуза. То есть образовательная среда выступает в роли того внешнего механизма, в котором происходит трансформация внутреннего мира обучающегося, его ценностных ориентаций, социальных установок, идеалов, интересов. В подтверждение этим словам выступают многочисленные результаты исследований различных авторов. Стоит привести некоторые из них.

Образовательная среда – микромир, микромодель человеческой культуры, средство для актуализации внутреннего мира обучающегося [5].

По мнению Ю.Н. Кулюткина и С.В. Тарасова, образовательная среда – совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [3].

Имея свою разноуровневую структуру, образовательная среда проявляется в факторах, представляющих собой совокупность внешних раздражителей, воздействующих на участника образовательного процесса [1].

В психолого-педагогической литературе говорится, что обучение испытывает влияние самых разных факторов – внутренних и внешних, объективных и субъективных, долговременных и ситуативных [6].

В совместной работе В.Я. Кикоть и В.А. Якунина приводится утверждение, что наибольшие изменения в личности студентов происходят под влиянием тех факторов и условий, которые возникают в ведущих видах совместной деятельности [2].

В пункте 1 ст. 69 гл. 8 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступившем в силу с 24.07.2015): «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [7]. Культурное и нравственное развитие вместе с формированием гражданской позиции предполагает личностное развитие обучающихся в процессе освоения программы высшего образования. Подготовка специалиста регламентируется большим количеством нормативных документов, сложившейся и изменяющейся педагогической системой. При этом в системе оценки качества образования отсутствует такой важный концептуальный компонент, как субъективная оценка обучающимся собственного личностного развития и среды, в которой протекает его деятельность. По мнению А.Н. Леонтьева, деятельность предполагает наличие соответствующей среды. Соответственно, при изучении возможностей личностного развития обучающегося оценка образовательной среды субъектом обучения выступает в качестве важнейшего фактора.

С психологической точки зрения под образовательной средой можно понимать субъективно переживаемую человеком объективную реальность, в которой он формирует те качества, которые необходимы как ему самому, так и соответствуют общественным запросам. Приобретение этих качеств осуществляется под влиянием социальных ожиданий при приложении личных усилий. Другими словами, образовательная среда представляет собой содержательную сторону учреждения образования, включающую в себя: социальные взаимодействия, образовательные технологии, воспитательные воздействия, позволяющие обеспечить профессиональную подготовку и личностное развитие обучающихся.

Вместе с тем образовательный процесс представляет собой взаимодействие обучающегося с образовательной средой. Поэтому образовательную среду можно рассматривать как внешнюю составляющую этого взаимодействия. В то время как субъективное переживание обучающимся этого взаимодействия, скорее представляет внутреннюю составляющую. Следовательно, образовательная

среда представляет собой лишь потенциал развития обучающегося, успешность реализации которого зависит от удовлетворенности обучающегося формированием и развитием в этой среде качеств, необходимых как ему самому, так и соответствующих общественным запросам.

Эмпирическим путем установлено, что перечисление обучаемыми определенных факторов, представляет собой осмысление и вербализацию переживаний, связанных со взаимодействием с различными сторонами образовательной среды. То есть, обучаемыми выделяются значимые с их точки зрения воздействия со стороны образовательной среды вуза, затрагивающие определенные явления их психической сферы. Анализ и классификация указанных обучающимися факторов показывает, что они находят свое отражение в психологических характеристиках, определяющих успешность адаптации обучающихся в образовательной среде вуза: мотивации к обучению, профессиональной направленности, субъективном ощущении своей близости со средой учебного заведения (идентичность с социальной средой конкретного вуза) и удовлетворении потребности в безопасности. Учитывая, что диапазон субъективных оценок одних и тех же факторов образовательной среды содержит разнополюсные оценки, было выдвинуто предположение, что речь идет о психологических характеристиках обучающихся, принимающих доминирующее участие при взаимодействии обучающегося с образовательной средой. При этом субъективное переживание этого взаимодействия проявляется в оценке удовлетворенности условиями этой образовательной среды. Следовательно, оценка удовлетворенности условиями образовательной среды осуществляется через переживание результатов активации психологических характеристик, определяющих успешность адаптации обучающихся в образовательной среде вуза.

Принимая во внимание целостное представление о психике, можно предположить, что совокупность выявленных психологических характеристик, отражающих удовлетворенность образовательной средой вуза, представляет собой некий психологический феномен, характеризующий удовлетворенность обучающегося образовательной средой.

К тому же интересным представляется и то, что феномен, характеризующий удовлетворенность обучающегося образовательной средой, присутствует в перечислении общих для различных типов вузов факторов. Учитывая репрезентативность выборок, с полной уверенностью можно утверждать, что этот феномен должен быть использован при разработке единой методологии психологического сопровождения обучающегося в образовательной среде вуза.

Таким образом, успешность профессиональной подготовки и личностного развития обучающегося в образовательной среде определяется успешностью его взаимодействия с образовательной средой, критерием которой выступает субъективная оценка обучающегося образовательной среды вуза.

Список литературы

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: моногр. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
2. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования: учеб. – СПб., 1996. – С. 94.
3. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – №1. – URL: http://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
5. Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. – 1995. – №10. – 1996. – №3.
6. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольский, В.А. Слостенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – С. 172.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) (с изм. и доп., вступившем в силу с 24.07.2015).

Статья поступила: 26.04.2018. Принята к печати: 05.06.2018

А. В. Ванюшин, М. А. Ахмедханов, В. А. Губин

**Психологические детерминанты направленности
на военно-профессиональную деятельность
курсантов военных образовательных организаций
высшего образования**

На основе теоретического анализа и экспериментального исследования в статье рассматривается специфика определения психологических характеристик, детерминирующих направленность на военно-профессиональную деятельность. Выявлены психологические характеристики подлежащие изучению в рамках данного исследования. Подобран комплекс психодиагностических методик для изучения данной проблемы.

On the basis of theoretical analysis and experimental research, the article examines the specifics of the definition of psychological characteristics that determine the focus on military professional activity. The psychological characteristics to be studied within the framework of this study are revealed. A complex of psychodiagnostic methods for studying these methods was chosen.

Ключевые слова: психологические характеристики; направленность на военно-профессиональную деятельность, успешность учебной деятельности.

Key words: psychological characteristics; focus on military – professional activity, success of educational activity.

Направленность на военно-профессиональную деятельность, как неотъемлемая составляющая психологического аспекта учебной деятельности, выступает в качестве мотивационного компонента выбора профессии на стадиях профессиональной ориентации и профессионального самоопределения личности [4, с. 3–30].

Теоретико-методологический анализ проблемы военно-профессиональной направленности личности позволяет сделать вывод о большом количестве исследований данной проблемы в процессе обучения в военном вузе специалистов различного профиля. При этом установлено, что в исследованиях не учитывались вопросы соответствия компонентов военно-профессиональной направленности на стадии предполагаемого выбора профессии с уровнем развития данных компонентов в процессе учебной деятельности, когда обучающийся сталкивается с проблемой переосмысления, сложившихся еще в школьные годы представлений о военной профессии и непосредственным восприятием учебы и воинской службы. Недостаточно исследован вопрос иерархии мотивов получения знаний по военно-

профессиональным дисциплинам курсантами в структуре направленности их личности. Также отсутствуют специальные исследования, ориентированные на повышение успеваемости курсантов посредством выявления и развития психологических характеристик, детерминирующих направленность на военно-профессиональную деятельность.

Для решения данных противоречий авторами статьи были проведены исследования на базе военного института войск национальной гвардии РФ. Для решения научной задачи по выявлению психологических характеристик, детерминирующих направленность на военно-профессиональную деятельность, было проведено социально-психологическое изучение и психологическое обследование 245 респондентов в три этапа [1, с. 22–32].

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволил выявить психологические характеристики, детерминирующие направленность на военно-профессиональную деятельность. Для изучения данных психологических характеристик был подобран комплекс психодиагностических методик, в который вошли: 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма с); тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО); диагностический комплекс В.А. Губина, А.Л. Загорюева «Направленность на военно-профессиональную деятельность»; опросник Ш. Шварца «Обзор ценностей»; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной.

На первом этапе обследовано 245 чел., отобранных для поступления в военный институт; на втором этапе обследовано 100 курсантов I курса по истечении 6 месяцев обучения; на третьем этапе – 100 курсантов, окончивших первый курс военного института [3, с. 3–48].

Для проведения исследования также была проанализирована успеваемость курсантов и поведенческая составляющая (воинская дисциплина). Данные показатели использовались нами при проведении процедур математико-статистической обработки полученных результатов в качестве внешнего критерия успешности обучающегося. Отметим, что на первом этапе, где нами были обследованы респонденты, отобранные для поступления в институт, а следовательно, еще не включенные в образовательный процесс, в качестве внешнего критерия был использован показатель успешности сдачи ЕГЭ [2, с. 132–138].

Далее проведено условное разделение военнослужащих на группы с различной успешностью в учебной деятельности, включая в первую из них только тех, чьи значения по успешности обучения превышают среднюю величину, а во вторую группу – только тех, чьи значения ниже средней величины. При этом все, кто оказывается в зоне средних величин ($Mx+1/4\sigma$), выпадают из дальнейших сопоставлений [7, с. 31–45].

Сравнительный и корреляционный анализы результатов психодиагностического обследования на всех этапах исследования представлен ниже [8, с. 81].

На первом этапе были выявлены значимые различия между группами успешных и неуспешных обучающихся в следующих психологических характеристиках: общительность (А), абстрактное мышление (В), эмоциональная устойчивость (С), нормативность поведения (G), тревожность (О), мечтательность (М), пронизательность (N), самостоятельность, традиции, достижения, гедонизм, стимуляция альтруизм, процесс, власть, деньги, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP) (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия между группами обучающихся с разной успешностью в учебной деятельности

Психологические характеристики	Низко-успевающие	Высоко-успевающие	Т – критерий
	Мх±σ	Мх±σ	
А – общительность	4,21±2,52	6,45±1,57	2,01*
В – абстрактное мышление	3,08±1,39	9,1±2,06	3,57***
С-эмоциональная устойчивость	5,2±1,20	8,93±1,73	3,25***
G – нормативность поведения	2,94±1,57	9,34±1,11	-2,70*
О – тревожность	3,41±1,33	8,72±0,79	-3,59***
М – мечтательность	6,31±0,90	6,09±1,72	2,01*
N – пронизательность	3,14±1,17	8,79±0,91	-2,48*
Самостоятельность	3,03±1,53	9±1,16	-2,88*
Традиции	3±1,39	8,82±2,06	3,26***
Достижения	3±1,20	9,17±1,73	-2,75*
Гедонизм	8,97±1,57	5,69±1,11	-3,53***
Стимуляция	3±1,33	8,83±0,79	-2,38*
Альтруизм	2,82±0,90	9,06±1,72	2,35***
Процесс (Потемкина)	3,56±1,17	9,13±0,91	-2,67*
Власть	8,47±0,90	6±1,72	-2,27*
Деньги	7,88±1,24	5,07±1,53	
Локус контроля – Я	8,53±1,53	24,89±1,16	2,01*
Локус контроля – Жизнь	13,29±0,90	39,03±1,72	-2,86**
VO – фактор ценностных ориентаций	-12±1,57	17,72±1,50	2,57**
PI – фактор интереса к профессиональной деятельности	-12±2,52	17,72±4,15	2,01*
SP – фактор социального прогноза	-22±1,84	22,86±1,57	-2,86**

Примечание ***p≤0,001

**p≤0,01

*p≤0,05

На втором этапе были выявлены следующие значимые психологические характеристики между данными группами: абстрактное мышление (B), эмоциональная устойчивость (C), нормативность поведения (G), тревожность (O), высокий самоконтроль (Q3), проницательность (N), эгоцентричность (L), самостоятельность, традиции, достижения, гедонизм, стимуляция, эгоизм, процесс, власть, деньги, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP).

На третьем этапе исследования были выявлены следующие значимые различия между группами: абстрактное мышление (B), эмоциональная устойчивость (C), нормативность поведения (G), тревожность (O), радикализм (Q1), проницательность (N), эгоцентричность (L), самостоятельность, труд, свобода, традиция, достижения, гедонизм, стимуляция, процесс, власть, деньги, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP).

Из результатов сравнительного анализа можно сделать вывод, что у обучающихся с высокой успешностью в учебной деятельности следующие психологические характеристики имеют более высокие показатели на статистически значимом уровне на трех этапах исследования (сквозные характеристики): абстрактное мышление (B), эмоциональная устойчивость (C), нормативность поведения (G), самостоятельность, традиции, достижения, гедонизм, стимуляция, процесс, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP). У обучающихся с низкой успешностью на трех этапах исследования наиболее выражены показатели следующих характеристик: деньги, власть, тревожность (O). При этом ряд характеристик имеет выраженные значения на отдельных этапах исследования: на первом – мечтательность, проницательность, альтруизм; на втором – эгоцентричность, эгоизм, высокий самоконтроль; на третьем – труд, свобода.

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии устойчивых прямых связей успешности на трех этапах исследования со следующими характеристиками: абстрактное мышление (B), эмоциональная устойчивость (C), нормативность поведения (G), самостоятельность, традиции, достижения, гедонизм, стимуляция, процесс, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP). Обратные связи на трех этапах исследования успешность имеет со следующими психологическими характеристиками: деньги, власть, тревожность (O).

Далее проведен анализ факторных структур, определения их иерархии в системе направленности на военно-профессиональную деятельность. Результаты исследований позволили построить мотивационную структуру курсанта с высоким уровнем направленности на военно-профессиональную деятельность [5, с. 81–89].

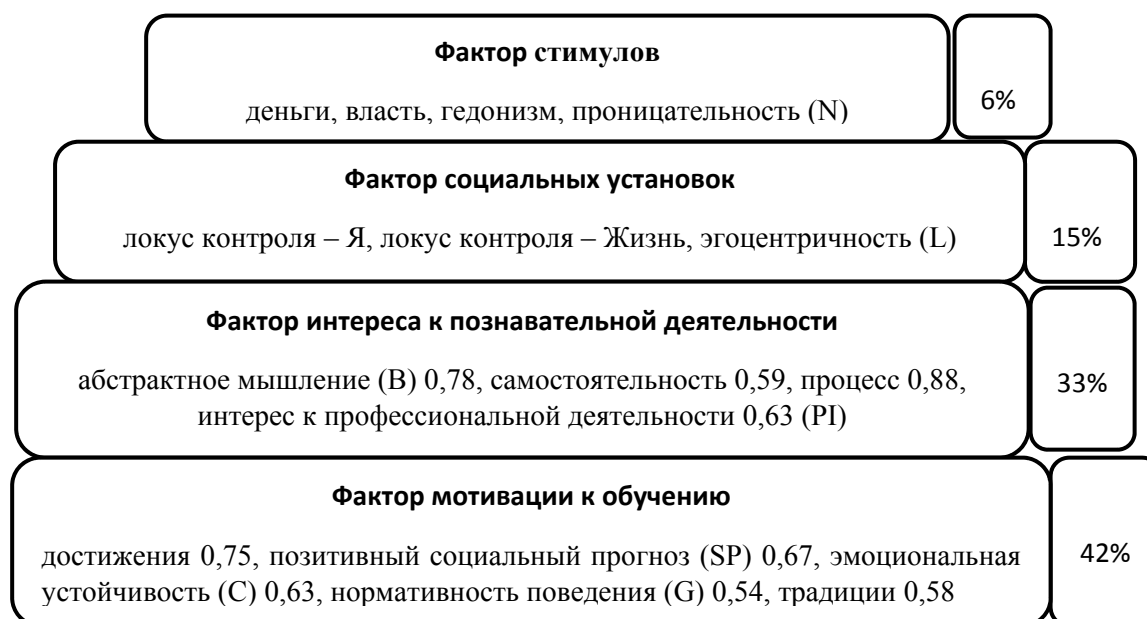


Рисунок. Анализ мотивационной структуры курсантов с высокой успешностью в учебно-профессиональной деятельности

В результате проведенного анализа наполняемости полученных факторов психологическими характеристиками каждому было присвоено условное наименование. Первый фактор «мотивации к обучению» информативность которого составила 42% в дисперсии: достижение, позитивный социальный прогноз (SP), эмоциональная устойчивость (C), нормативность поведения (G), традиции; второй фактор «интереса к познавательной деятельности» с информативностью в дисперсии 33 %: абстрактное мышление (B), самостоятельность, процесс, интерес к профессиональной деятельности (PI); третий фактор «социальных установок», информативность которого составила 15 % в дисперсии: локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, эгоцентричность (L); четвертый фактор «стимулов» с информативностью в дисперсии 6 %: деньги, власть, гедонизм, пронциательность (N).

Было проведено лонгитюдное исследование и определена динамика развития психологических факторов в группах с различной успешностью в учебно-профессиональной деятельности [8, с. 45–87].

В группе курсантов с низкой успешностью на протяжении трех этапов исследования выявлены значимые различия (уровень достоверности $p \leq 0,01$) в следующих психологических характеристиках: тревожность (O), свобода, гедонизм, власть, деньги, пронциательность. Данные характеристики при проведении факторного анализа

вошли в содержание фактора «стимулов». Из полученных результатов можно сделать вывод о негативном влиянии вышеуказанного фактора при высоких его показателях на обеспечение направленности на военно-профессиональную деятельность курсантов в процессе учебной деятельности. Следует удерживать содержательность данного фактора в мотивационной структуре курсантов на низком уровне [4, с. 10–25].

В группе курсантов с высокой успешностью установлены следующие значимые различия (уровень достоверности $p \leq 0,05$): абстрактное мышление (В), эмоциональная устойчивость (С), нормативность поведения (G), высокий самоконтроль (Q3), проницательность (N), самостоятельность, традиции, достижения, стимуляция, процесс, ценностные ориентации (VO), интерес к профессиональной деятельности (PI), позитивный социальный прогноз (SP). Как мы видим, за исключением проницательности (N), стимуляции и высокого самоконтроля (G), все остальные характеристики, имеющие положительную динамику на значимом уровне, являются составляющими фактора «мотивации к обучению» и фактора «интереса к познавательной деятельности». Из проведенных исследований можно сделать вывод о доминирующем влиянии данных факторов на обеспечение направленности курсантов на военно-профессиональную деятельность.

Необходимо отметить, что на первом этапе исследования наряду с указанными выше характеристиками успешность имеет связи с радикализмом и проницательностью; на втором этапе сохраняются связи с проницательностью и усиливаются с высоким самоконтролем; на третьем этапе связи с высоким самоконтролем сохраняются и усиливаются связи с практичностью (табл. 2).

Таблица 2

Психологические характеристики обучающихся в группе с высокой успешностью, имеющие связи с успешностью учебной деятельности

3 срез	2 срез	1 срез	№ среза	
			С	Q1
0,27	0,29	0,39	С	Q1
0,3	0,35	0,25	Пр	Pr
0,5	0,39	0,29	G	G
-0,44	-0,33	-0,23	Вл	Вл
0,32	0,32		Q3	Q3
0,3			М	М
-0,4	-0,43	-0,43	Деньги	Деньги
-0,12	-0,17	-0,27	Гд	Гд
0,34	0,4	0,43	SP	SP
0,21	0,41	0,41	В	В
0,4	0,35	0,45	См	См
0,5	0,24	0,44	PI	PI
	0,4	0,3	N	N
0,49	0,39	0,29	VO	VO
0,41	0,4	0,34	ЛКЖ	ЛКЖ
0,35	0,5	0,45	А	А
0,69	0,58	0,33	тр	тр
0,28	0,39	0,35	Дн	Дн
0,43	0,52	0,46	СТМ	СТМ
-0,28	-0,25	-0,51	О	О
0,28	0,2	0,23	ЛКЯ	ЛКЯ

При этом, исходя из полученных результатов, мы видим, что ряд психологических характеристик, выраженных на первом этапе исследования у группы респондентов, имеющих высокие показатели ЕГЭ, в ходе включения в процесс обучения и военной службы перестают выражаться на статистически значимом уровне, что происходит в результате переосмысления обучающимся первичных представлений о военной службе.

Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что в качестве психологических характеристик, детерминирующих направленность на военно-профессиональную деятельность обучающихся военного вуза, выступают характеристики, имеющие наиболее выраженные результаты в группе обучающихся с высокой успешностью, а также устойчивые связи с успешностью в учебной деятельности на всех этапах исследования. Такими характеристиками являются: абстрактное мышление (В), эмоциональная устойчивость (С), нормативность поведения (G), самостоятельность, традиции, достижения, гедонизм, стимуляция, процесс, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, фактор ценностных ориентаций (VO), фактор интереса к профессиональной деятельности (PI), фактор социального прогноза (SP). Иными словами, в качестве психологических характеристик, детерминирующих направленность на военно-профессиональную деятельность обучающихся военного вуза, мы рассматриваем психологические характеристики, сложившиеся в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения до поступления на военную службу и подтвержденные в конкретных учебных и служебных ситуациях в процессе военного профессионального обучения.

На основе проведенного исследования следующая научная задача состоит в разработке методики развития данных факторов у курсантов с низким уровнем направленности на военно-профессиональную деятельность, в рамках действующей учебной программы и определения динамики развития этих факторов в процессе обучения в военном вузе.

Однако в рамках направленности на военно-профессиональную деятельность целесообразно различать направленность на военную службу как таковую и направленность на деятельность по конкретной военно-учетной специальности [6, с. 79–83].

Также остается открытым вопрос об особенностях обеспечения направленности на военно-профессиональную деятельность, так как собственно направленность является вектором и не может иметь структуры, а психологические элементы, обеспечивающие вектор направленности, недостаточно изучены и требуют дальнейшей разработки.

Список литературы

1. Андреевский В.Е., Ахмедханов М.А., Губин В.А. Модель выявления психологических характеристик, способствующих совершению несанкционированных действий военнослужащими внутренних войск МВД России, охраняющих ядерно-опасный объект // Армия и общество: науч. информ. журн. – 2015. – №3. – С. 22–32.
2. Ахмедханов М.А., Андреевский В.Е., Губин В. А. Комплексная методика установления взаимного соответствия требований учебной и профессиональной деятельности и свойств психики военнослужащих –контрактников внутренних войск МВД России // Вестн. Орлов. гос. ун-та: науч. журн. 2014. – №6. – С. 135–138.
3. Губин В.А., Кособуцкий А.О. Обучение курсантов вузов внутренних войск МВД России, организация морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. ин-т практ. психологии, 2013.
4. Губин В.А., Загорюев А.Л. Направленность молодежи на военно-профессиональную деятельность: классификация факторов, диагностика и пути развития. – Екатеринбург, Урал. ин-т практ. психологии, 2011.
5. Губин В.А., Ахмедханов М.А. Психологические факторы, определяющие успешность обучения специалистов в области охраны важных государственных объектов и специальных грузов в учебном центре внутренних войск МВД России // Инновации и инвестиции. – 2014. – №1. – С. 168–173.
6. Губин В.А., Ахмедханов М.А. Психологические характеристики специалистов в области охраны важных государственных объектов и специальных грузов, определяющие успешность профессиональной деятельности // Армия и общество. – 2013. – №5. – С. 79–87.
7. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. – СПб., 2008.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2001.

Статья поступила: 24.04.2018. Принята к печати: 23.05.2018

**Профессионально важные качества,
определяющие успешность владения профессией
в структуре среднего профессионального образования**

Материалы, представленные в статье, посвящены изучению профессионально важных качеств с помощью психологического исследования. С целью построения психологического эталона по каждой специальности использовался метод экспертной оценки. В работе интерпретируются результаты проведенного эмпирического исследования.

The materials presented in the article is devoted to the study of professionally important qualities with the help of psychological research. With the aim of building psychological benchmark for each specialty, we used the method of expert evaluation. In the work, interpreted the results of the empirical research.

Ключевые слова: задатки, способности, деятельность, профессионально важные качества, успешность владения профессией, адаптационный потенциал личности, экспертная оценка, психологическое исследование.

Key words: the makings, ability, activity, professionally important qualities, the success of knowledge of the profession, the adaptation potential of the personality, expert evaluation, psychological study.

Современное постиндустриальное общество, характеризующееся активным внедрением информационных и производственных технологий, испытывает потребность в специалистах высокой квалификации, способных к развитию своих профессиональных компетенций посредством непрерывного образования. Таким образом, на содержание образования сегодня влияют как объективные факторы (потребности социума, научно-технический прогресс, развитие бизнеса и др.), так и субъективные, зависящие от мобильности получающих образование людей [4]. Необходимо отметить, что в докладе международной комиссии по образованию XXI в. обращается внимание на то, что на сегодняшний день понятие «квалификация» во многих сферах деятельности человека уступает место таким понятиям, как «развивающаяся (эволютивная) компетенция» и «способность к адаптации».

Согласно концепции А.Г. Маклакова «Личностный адаптационный потенциал», адаптационные способности индивида зависят преимущественно от психологических особенностей личности [6]. Существует ряд профессий, в которых личностные свойства являются главными, поскольку влияют на успешность профессиональной

деятельности в целом. «Следовательно, способности, опосредованные свойствами личности (или преимущественно социально обусловленные способности), могут способствовать или препятствовать достижению успеха в профессиональной деятельности» [5, с. 215].

Таким образом, актуальность изучения социальных способностей личности в контексте ее успешности владения профессией не вызывает сомнения, но человек – существо биосоциальное, поэтому, исходя из функционально-деятельностного подхода (А.Г. Маклаков) в определении способностей, необходимо также говорить о способностях, обусловленных генетически. Эффективность профессиональной деятельности обеспечивается профессионально важными качествами, в структуре которых, кроме способностей (общих и специальных; преимущественно врожденных и преимущественно социальных), входят еще два основных компонента: социально-психологические характеристики личности, знания и навыки. Как отмечалось выше, психофизиологические качества и свойства личности, обуславливающие ее успешность в определенных видах профессиональной деятельности, наиболее значимы в данной структуре. Кроме того, способности являются основным источником информации о профессиональной пригодности человека, компенсировать отсутствие которых практически невозможно, в отличие, например, от компенсации каких-либо его социально-психологических характеристик [5].

В психологической науке до настоящего времени нет однозначного определения понятию «способности», что связано с различными подходами в объяснении данного феномена. В.Н. Дружинин выделяет такие основные проблемы в изучении способностей, как: природа их возникновения и развития; взаимосвязь общих и специальных способностей; формирование психодиагностических методов их измерения; проявление способностей в деятельности [1]. Вопрос о природе способностей является наиболее важным при решении задачи точности прогнозирования в отношении успешности владения выбранной профессией, поскольку ответ на данный вопрос определяет саму стратегию профессионального психологического отбора.

В отечественной психологии существует два основных подхода к изучению происхождения способностей: личностно-деятельностный и функционально-генетический [5]. С точки зрения деятельностного подхода, разработанного советскими психологами (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев и др.), психика развивается в процессе деятельности (жизнедеятельности).

Следовательно, способности человека возникают, проявляются, развиваются и формируются именно в деятельности. До середины 80-х гг. прошлого века во многих педагогических и психологических трудах можно было найти идеи о том, что формирование личности не имеет границ и «...ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастит таким, каким его хотят видеть близкие взрослые» [3, с. 122]. Считалось, тем не менее, что «задатки способностей» являются врожденными. «Задатки – врожденные, частично обусловленные генетически, анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, выступающие в качестве природных предпосылок формирования способностей» [8, с. 129]. При этом подходе личностный компонент предполагает, что «в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости, основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [7, т. II, с. 102]. Теория личности при этом определяет место способностей в структуре личности. Согласно рассматриваемой точке зрения, под способностями следует понимать социально обусловленные свойства личности, формирующиеся на основе врожденных задатков в процессе развития индивида и оказывающие влияние на эффективность его деятельности. При этом деятельность является обязательным условием образования способностей (Б.М. Теплов, К.К. Платонов). Данный подход имеет ряд сложных вопросов, в решении которых мнения ученых расходятся. Например, способности – это отдельное свойство личности, или совокупность личностных качеств; какие именно свойства личности или ее особенности должны рассматриваться как способности? Каким образом можно объяснить механизм превращения задатков в способности и как определить наилучшее соответствие профессии: по имеющимся значительным задаткам, или с учетом опыта предшествующей деятельности?

Среди ведущих представителей функционально-генетического подхода к изучению способностей, в отечественной психологии выделяют Е.П. Ильина и В.Д. Шадрикова. С точки зрения данного подхода, способности считаются врожденными и генетически обусловленными, возникающими, таким образом, до деятельности [5]. Е.П. Ильин считает, что способности определяют различия между людьми в степени проявления качественных сторон (свойств) перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, двигательных функций [2]. По мнению В.Д. Шадрикова, индивидуальная мера выраженности отдельных психических функций проявляется в

деятельности, таким образом, между способностями и деятельностью имеется определенная связь. Помимо этого, «...для того, чтобы врожденные задатки и способности себя обнаружили и стали развиваться, необходимы социальные запросы, которые реализуются через соответствующую деятельность» [5, с. 145]. Так, А.А. Бодалев подчеркивает, что изучение соотношений между необходимостью социума в тех или иных способностях, условиями для их развития и конкретным их сформированием, является главной задачей социальной психологии [1]. Понимая под способностями эффективность деятельности, обусловленную имеющимися знаниями, умениями, опытом, врожденность способностей утверждать нельзя [2]. Таким образом, однозначного ответа на вопрос о природе способностей не дает и функционально-генетический подход.

Успешность предстоящей профессиональной деятельности возможно прогнозировать с позиции третьего, функционально-деятельностного подхода, предложенного А.Г. Маклаковым. С точки зрения этого подхода, «способности человека представляют собой совокупность индивидуальных и социальных свойств, проявляющихся в ряде психофизиологических и личностных функций, а также в успешности освоения и реализации деятельности» [5, с. 164].

Рассматриваемый подход отражает и биологическую, и социальную сущность человека, тем самым снимая противоречие в вопросе о происхождении способностей, структуру которых, при этом, определяют две группы: преимущественно врожденные способности и преимущественно приобретенные (социальные) способности.

Поскольку понятие «способности» является центральным в структуре профессионально важных качеств, то и критерий классификации этих качеств целесообразно определить применительно к данному понятию. При решении задачи профессионального психологического отбора, выявленные профессионально важные качества (далее ПВК) возможно объединить в группу общих (свойственных большинству людей) и частных (определяющих успешность в определенном виде деятельности), способностей. С позиции функционально-деятельностного подхода, рассмотренного выше, его автор считает, что при классификации ПВК следует рассматривать два блока: индивидуальные и социально обусловленные качества. Таким образом, структура ПВК будет включать в себя группу общих, базовых способностей (индивидуальных и личностных), присущих подавляющему числу людей (хотя степень их выраженности будет разной) и специальных (частных) способностей (индивидуальных и личностных), которые могут рассматриваться в качестве самостоятельных [5].

Потребность объединения профессионально важных качеств в отдельные группы базируется, в основном, на необходимости определения наиболее оптимального перечня методик для выявления взаимосвязей значимых ПВК, что будет способствовать прогнозированию успешности владения профессией в структуре среднего профессионального образования, а также поиску относительно самостоятельных качеств для каждой специальности.

С целью выявления профессионально важных качеств, определяющих успешность владения профессией по различным направлениям обучения в структуре среднего профессионального образования (далее СПО), использовался метод экспертной оценки ПВК на основе заполнения психографического опросника (автор – Т.П. Зинченко). Данная методика позволила определить не только необходимые, но и недопустимые психологические качества для успешности профессиональной деятельности по соответствующей специальности [5].

Для проведения психографического исследования, которое осуществлялось на базе Выборгского института (филиала) ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», в качестве экспертов были приглашены преподаватели в количестве 16 человек (со стажем работы не менее пяти лет), обучающие студентов по различным направлениям СПО. Исследование проходило в индивидуальном порядке. Полученная информация, содержащая ответы на 161 вопрос опросника, подвергалась математико-статистическому анализу, с помощью которого определялись наиболее значимые ПВК, обуславливающие успешность предстоящей профессиональной деятельности по различным специальностям СПО, а именно: «Социальная работа», «Дошкольное образование», «Физическая культура», «Преподавание в начальных классах», «Земельно-имущественные отношения», «Прикладная информатика (по отраслям)», «Право и организация социального обеспечения».

Обработка ответов экспертов, на вопросы упомянутого выше психографического опросника, осуществлялась с помощью компьютерной программы *Excel* из пакета *Ms Office* по алгоритму, предложенному А.Г. Маклаковым. При этом определялось среднее значение оценок экспертов, характеризующее их общее мнение в отношении необходимости определенного профессионального качества. Чем выше среднее значение, тем более значимо какое-либо профессиональное качество для успешного выполнения работы по определенной специальности. Далее оценивался разброс вариантов ответов, т. е. степень расхождения во мнениях экспертов, которую обозначает стандартное отклонение. Следовательно, необходимо было выделить максимальные показатели средних значений при минимальных

показателях стандартного отклонения. Рассматривались средние значения от 2,5 и выше, а также от – 2,5 и меньше [5].

В результате проведенного анализа статистической обработки данных, полученных с помощью психологического опросника, были определены наиболее значимые профессиональные качества для каждой специальности СПО.

В табл. 1 представлены полученные результаты для специальности «Социальная работа».

Таблица 1

Наиболее значимые качества социального работника

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,57	0,53
Способность к длительному взаимодействию с другими членами группы	2,57	0,53
Способность найти подход к подчиненным	2,29	0,76
Уравновешенность, самообладание	2,14	0,38
Соблюдение моральных норм поведения	2,43	0,79
Соблюдение общепринятых норм поведения	2,43	0,79
Стремление к обострению конфликта	-2,14	0,90
Склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов	-2,43	0,53

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

На данном этапе исследования предполагается возможным объединение выявленных качеств в группы по содержательному признаку, а именно:

- 1) свойства познавательных психических процессов;
- 2) моторные свойства (качества психомоторики, речи, физического развития);
- 3) личностные качества профессионала:
 - качества профессионала как индивида (физическая выносливость, энергетическая обеспеченность деятельности, свойства нервной системы, эмоциональная устойчивость);
 - как субъекта деятельности (свойства психомоторики, чувствительность, свойства внимания, памяти, мышления, речи)
 - как личности (наблюдательность, воля, самостоятельность, тревожность, смелость, дисциплинированность, эмпатия и др.) [5].

Как видно из приведенной выше таблицы, в ходе анализа ответов экспертов на вопросы опросника были выделены восемь наиболее значимых качеств для студентов, обучающихся по направлению СПО «Социальная работа». Следует отметить, что все они относятся к так называемым личностным качествам, в том числе и те, которые имеют отрицательный знак и являются нежелательными.

Таблица 2

*Наиболее значимые качества воспитателя
образовательной организации*

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,75	0,46
Способность к длительному взаимодействию с другими членами группы	2,63	0,52
Соблюдение моральных норм поведения	2,63	0,74
Соблюдение общепринятых норм поведения	2,25	0,71
Неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям	-2,75	0,71

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

Анализируя данные, полученные для специальности «Дошкольное образование» (табл. 2), можно свидетельствовать о том, что личностные характеристики профессионала являются главными.

Таблица 3

Наиболее значимые качества преподавателя начальных классов

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,78	0,44
Способность к длительному взаимодействию с другими членами группы	2,78	0,44

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

Аналогичный вывод можно сделать по результатам, представленным в табл. 3, для специальности «Преподавание в начальных классах».

Табл. 4 содержит психологический эталон для специальности «Физическая культура».

Таблица 4

Наиболее значимые качества преподавателя физической культуры

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,71	0,49
Способность к длительному сохранению высокой активности	2,57	0,79
Умение согласовывать свою работу с работой других	2,43	0,53
Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях	2,43	0,79
Способность быстро принимать решения при изменении ситуации	2,57	0,53
Способность ускорять при необходимости темп работы	2,43	0,79

Высокая степень тренируемости в различного рода движениях и их смене	2,57	0,79
Способность брать за себя ответственность в сложных ситуациях	2,57	0,53
Способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности	2,43	0,53
Терпение, способность медленно и верно двигаться к цели	2,57	0,53
Способность к величайшему напряжению внимания в определенные моменты	2,29	0,76
Соблюдение моральных норм поведения	2,71	0,49
Склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов	-3,00	0,00
Неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям	-3,00	0,00

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

Анализируя набор качеств, представленных в данной таблице, можно сделать вывод о том, что значительное их количество относится к свойствам личности, имеющим первоочередное значение для эффективной адаптации к различным условиям профессиональной деятельности. Кроме этого, эксперты отметили значимость свойств познавательных психических процессов (характеристик внимания) и моторных свойств (качества психомоторики).

Для специальности «Земельно-имущественные отношения» значимы профессиональные качества, приведенные в табл. 5.

Таблица 5

Наиболее значимые качества специалиста, занимающегося земельно-имущественными отношениями

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,40	0,55
Способность к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы	2,20	0,45
Неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям	-2,20	0,79

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

В данном случае эксперты, помимо качеств профессионала как личности, выделили его качество как субъекта деятельности (необходимость развития перцептивных свойств).

Профессионально значимые качества для специальности «Прикладная информатика (по отраслям)» содержит в себе табл. 6.

Таблица 6

Наиболее значимые качества специалиста по информатике

Профессионально важные качества	X	S
Способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме	2,40	0,55
Способность к обучению, переучиванию	2,80	0,45
Способность находить новые и необычные решения	2,40	0,55
Способность разрешать конфликты, т.е. находить выход из конфликтной ситуации	2,20	0,45
Способность выделять в ситуации ее наиболее существенные, а не более заметные черты	2,20	0,45
Умение выбирать из большого объема сведений те, которые необходимы для решения данной задачи	2,20	0,45
Способность оперировать образной информацией (изображения, символы): сравнивать, находить аналогии, устанавливать закономерности	2,40	0,89

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

Можно сделать вывод о том, что для данной специальности, кроме личностных характеристик, важными являются свойства познавательных психических процессов (определенный уровень интеллектуального развития).

В табл. 7 приведены результаты, полученные для специальности «Право и организация социального обеспечения».

Таблица 7

Наиболее значимые качества юридического работника

Профессионально важные качества	X	S
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,88	0,35
Способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме	2,50	0,53
Способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними	2,50	0,53
Способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации	2,50	0,53
Способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей	2,38	0,74
Уравновешенность, самообладание	2,50	0,53
Соблюдение моральных норм поведения	2,88	0,35

X – среднее значение, S – стандартное отклонение

Анализируя мнения экспертов, можно выделить значимость свойств личности (в частности, такой социальной способности человека, как эмпатия), а также свойств познавательных психических процессов (определенный уровень интеллектуального развития).

Обобщая итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что адаптационный потенциал личности является главным фактором, обеспечивающим успешность владения профессией для всех направлений обучения в рамках СПО. Можно предположить, что требования к уровню его развития для каждой из специальностей могут быть разными. Необходимо отметить, что важным является и уровень интеллектуального развития специалистов. Полученные результаты дают основание определить, прежде всего, задачу развития адаптационных способностей, а также свойств познавательных психических функций студентов, в процессе их обучения.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
4. Лосев К.В. К проблеме исследования психологических детерминант создания и проектирования инновационной среды вуза // Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования / ред.-сост. В.Н. Скворцов. – СПб., 2014. – С. 14–18.
5. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 16–24.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
8. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2008. – 512 с.

Статья поступила: 11.04.2018. Принята к печати: 11.05.2018

И. Д. Головешкин, Н. В. Головешкина, А. Г. Маклаков

Учебная практика как фактор успешной социально-психологической адаптации студентов первых курсов к условиям обучения в вузе на факультете психологии

Статья содержит результаты анализа проблем социально-психологической адаптации студентов первого курса факультета психологии. Предложена программа мероприятий для первокурсников по адаптации к образовательной среде вуза, включающей в себя различные формы работы со студентами в рамках учебной практики.

The article contains the results of the analysis of the problems of socio-psychological adaptation of first-year students of the faculty of psychology. Proposed programme of events for freshmen to adapt to the educational environment of the University, including the various forms of work with students within educational practice.

Ключевые слова: адаптация, учебная практика, образовательная среда вуза.

Key words: adaptation, educational practice, educational environment of the University.

Решение проблемы адаптации обучающегося к условиям среды образовательного учреждения является важной и актуальной, что нашло отражение в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 34 п.1, пп. 2): *образовательные организации предоставляют условия для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья обучающихся, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи.* Проблема психологической и социальной адаптации молодежи особенно актуальна, когда речь идет о подготовке будущих специалистов. Начальный период обучения в вузе связан с большими социальными переменами, трансформацией прежних стереотипов, стрессовыми ситуациями, высокой тревожностью и т.д. По результатам исследований отечественных ученых (Каганов А.Б., Левченко Л.В.) можно говорить, что трудности с адаптацией испытывают, как правило более 70% студентов.

Проблемой адаптации в психологии занимается ряд ученых. Одни рассматривают адаптацию как биологическое приспособление к среде (Р.М. Баевский, Е.А. Горелова, А.М. Крупник, В.И. Медведев),

другие – как процесс активного взаимодействия индивида и социального окружения (П.К. Анохин, А.Ю. Александровский, Ф.Б. Березин, А.М. Вейн), третьи – одновременно и как процесс и как результат приспособления (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Маклаков, А.Б. Георгиевский), четвертые – как механизм развития личности (А.А. Реан, С.Т. Посохова, А.А. Алдашева, С.И. Розум и др.). Вместе с тем, несмотря на постоянный интерес к изучению проблем адаптации, приходится признать, что еще недостаточно комплексных психологических исследований, посвященных адаптации учащихся к условиям новой системы обучения.

В последние годы система высшего образования находится в ситуации динамичных изменений, что вносит свои коррективы в подходах к организации работы со студентами. На фоне длительного снижения числа выпускников школ в вузах, увеличилось количество студентов, чей выбор сместился с выбора профессии на выбор «места обучения», и, как следствие, возросло количество немотивированных, случайных студентов. Отсутствие интереса к выбранной профессии, увеличение в разы студентов, приехавших из других регионов, увеличение разрыва в материальных возможностях студентов и разницы в возрасте среди первокурсников – от 17 до 21 года – только осложняет процесс адаптации и нередко приводит к нарушениям выполнения обязанностей обучающихся, правил внутреннего распорядка, к возникновению проблем с успеваемостью. Как следствие, это приводит к отчислению студентов.

Поэтому начиная с 2007 г., на факультете психологии осуществляется мониторинг по выявлению основных проблем социально-психологической адаптации студентов-первокурсников.

По результатам мониторинга были выявлены основные проблемы социально-психологической адаптации студентов:

1) стресс из-за изменений во взаимоотношениях в семье – удаленность от семьи, предъявление новых требований и ожиданий со стороны родителей;

2) необходимость выстраивать систему взаимоотношений с администрацией – новая структура образовательного учреждения требует построения новой системы взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса от студента до ректора;

3) изменение привычного распорядка дня;

4) изменение привычной системы обучения – новые формы занятий, контроль знаний, ответственность за получение образования;

5) успеваемость – как проблема возникает из-за непонимания новой системы оценивания, страха получить «2» и быть отчисленным.

Необходимость решения этих проблем и поиск путей помощи студентам в их преодолении и обусловили разработки системы оказания социально-психологической помощи в адаптации к образовательной среде университета. Программа адаптационных мероприятий готовилась в первую очередь для студентов-первокурсников.

Следует сказать, что на факультете психологии до внедрения программы по адаптации студентов к образовательной среде университета в предсессионный период 58 % первокурсников имели проблемы с аттестацией по учебным дисциплинам. Одной из причин неуспеваемости является наличие проблем в адаптации студентов и отсутствие навыков их преодоления. Для организации социально-психологической помощи студентам руководством факультета психологии было принято решение об организации на факультете психологической службы, одной из основных задач которой стало сопровождение процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в университете. В состав службы вошли преподаватели факультета психологии и студенты факультета психологии, которые организовали два основных отдела – «Психодиагностика и консультирование» и «Тренинг и игровые технологии».

При планировании мероприятий по социально-психологическому сопровождению администрацией факультета были определены:

первое – оптимальное время начала адаптационных мероприятий – это сентябрь;

второе – участники сопровождения, которыми являются педагогические работники (преподаватели, воспитатели студенческих общежитий, кураторы), медицинский работник, родители, студенты старших курсов;

третье – психолого-педагогические условия: мониторинг показателей социально-психологической адаптации студентов первого курса; поэтапное психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников с учетом выявленных особенностей социально-психологической адаптации; включение в работу всех участников образовательного процесса; разработка и внедрение в практику объективных и субъективных критериев результативности;

и четвертое – критерии результативности: в качестве объективных критериев отмечается успешность учебно-профессиональной деятельности, показателями которой является текущая и сессионная успеваемость; эффективность взаимодействия в студенческой группе и студенческом сообществе – комфортный социальный статус, развитие интеллектуальных способностей, в качестве субъективных – удовлетворенность процессом обучения, коллективом и сложившимися в нем отношениями, оценкой самочувствия.

С сентября 2008 г. и по настоящее время осуществляется работа по реализации программы адаптационных мероприятий со студентами первого курса.

В программу вошли:

- первичное психодиагностическое обследование;
- учебная практика первого курса;
- повторное психодиагностическое обследование;
- психологическое консультирование (в течение всего периода обучения);
- мероприятия по социально-психологическому сопровождению студентов II–V курсов.

Целью первого этапа работы «Первичное психодиагностическое обследование» является выявление проблем у студентов-первокурсников, определение возможной группы риска. Данные мониторинга позволяют определить наличие и специфику возможной группы риска: отсутствие навыка саморегуляции, слабая профессиональная мотивация, низкий уровень развития познавательных процессов (память, внимание) и пр.

Следующий этап – учебная практика (проходит в течение двух недель согласно учебному плану I курса). Включает в себя несколько направлений работы.

Тематические занятия, способствующие адаптации к изменению привычной системы обучения в школе, изменению привычного распорядка дня. На данных занятиях студенты знакомятся со структурой вуза, начиная от точного названия университета до расшифровки номера учебной группы, узнают принцип построения учебного семестра, знакомятся с системой балльно-рейтинговой оценки знаний. Так как объем информации на занятиях резко увеличивается, большое значение приобретают навыки конспектирования. Студенты узнают новые для них формы проведения занятий (лекционные, практические и пр.). Особое значение уделяется самостоятельной работе, так как не все студенты умеют самостоятельно планировать и контролировать процесс выполнения отсроченного во времени задания. Также разъясняются правила поведения, вопросы организации досуга и быта студентов в рамках факультета, вуза, за его пределами.

Интерактивные формы занятий со студентами (дискуссии, пресс-конференции, проблемные круглые столы), направленные на выявление темпов вхождения студентов-первокурсников в образовательную среду вуза. Например, дискуссия «Студент – психолог – профессионал» ориентирована на раскрытие вопросов профессиональных ценностей, корректировки понимания целей и за-

дач будущей профессиональной деятельности, необходимых профессионально-важных качеств и оценку собственного потенциала. Проблемный круглый стол – на выявление основных трудностей учебной деятельности, быта и досуга студентов в образовательном пространстве университета. В ходе занятия студенты сами составляют рейтинг ожидаемых затруднений, возможных неудач, иногда страхов, нередко становятся видны завышенные или необъективные требования к университету. Все это позволяет получить дополнительную информацию об уровне мотивации первокурсников и возможных дезадаптирующих факторах, имеющих значение для первокурсников.

«Пресс-конференция» – организованная встреча со студентами старших курсов, добившихся успехов в учебной, социальной и пред-профессиональной деятельности, имеющих активную жизненную позицию, дает возможность первокурсникам представить направления для саморазвития, а формат «без галстуков» – узнать ответы и на неформальные аспекты студенческой жизни. Естественно, что приглашенные старшекурсники знают цель и задачи мероприятия.

Занятия в игровой форме во время учебной практики предназначены для определения личностных особенностей первокурсников, выявления студентов, испытывающих проблемы в адаптации в конкретных ситуациях. Например, сюжетно-ролевые игры направлены на сплочение коллектива, лидерские качества, ряд игр направлен на формирование знаний о сотрудниках, структуре факультета и университета.

Учебная практика построена таким образом, что отражает ход учебного семестра, позволяет в течение двух недель прожить основные этапы и виды деятельности студенческой жизни. Из них сессия – значимый и тревожный этап для многих студентов. Поэтому организована работа по снижению экзаменационного стресса, которая позволила на 12–18 % снизить жалобы на психофизическое состояние (головная боль, сонливость, жар, голод) у студентов в период промежуточной проверки знаний.

Полученные данные наблюдений позволяют определить группу риска среди студентов по экзаменационному стрессу для дальнейшей индивидуальной работы. Дополнительная работа с такими студентами приводит к следующему:

1. В ситуации стресса для группы студентов, прошедших программу стрессоустойчивости, характерно достаточно быстрое восстановление оптимального рабочего состояния.

2. У студентов группы в ситуации экзамена не возникают сложности с выходом из стресса из-за повторного проживания экзамена в мыслях.

3. Сокращается время пребывания в стрессовом состоянии.

Следующим этапом социально-психологического сопровождения студентов-первокурсников является повторное психодиагностическое обследование, которое включает в себя:

- повторное тестирование;
- обобщение данных тестирования и наблюдения в ходе Учебной практики;
- определение состава и тем работы с группами риска;
- планирование дальнейших адаптационных мероприятий.

Следующий блок – психологическое консультирование первокурсников.

Научно-педагогический состав факультета психологии подготавливает работников **психологической службы** (III–V курсы) для проведения консультаций с первокурсниками. Существует контактный телефон для записи на консультацию. Первичное консультирование – установление контакта, определение основных вопросов на консультации: результаты тестирования, трудности обучения, вопросы проживания в общежитии, взаимодействие с одногруппниками, вопросы личного характера. Затем назначается консультант для дальнейшей работы (старшекурсник или преподаватель). В сложных случаях рекомендуется другой специалист.

В разные годы консультирование осуществлялось по разным схемам:

- 1) проходили процедуру все первокурсники;
- 2) проходили выборочно, только группы риска;
- 3) по запросу от студентов.

Наиболее результативно использование одновременно второго и третьего вариантов. Адаптация студентов I курса к условиям обучения в университете – сложный процесс, и для его прохождения в рамках деятельности Психологической службы были предложены различные мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению:

- предоставление консультационных услуг студентам;
- тренинговые программы с группой риска (тренинг общения, тренинг саморегуляции (экзаменационный стресс), профессиональная мотивация);
- взаимодействие с кураторами, воспитателями (анализ трудностей, личностные особенности первокурсников, помощь в решении текущих ситуаций);
- привлечение первокурсников в студенческие объединения вуза;
- приобщение к научно-практической работе;
- поддержка инициативы студентов: создание новых объединений, проведение тренингов (профессионального развития,

ораторского мастерства, проведение ролевых игр на сплочение, взаимодействие, организацию досуга, обучение консультированию, тренинговой работе).

Анализ динамики факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности, и их актуальность в разные временные промежутки учебного семестра позволил выявить не только основные направления, но и время проведения адаптационных мероприятий. В течение первых шести недель устанавливаются взаимоотношения с администрацией университета (факультета). В течение трех недель происходит выравнивание отношений с близкими родственниками. В течение восьми недель длится привыкание к новым для первокурсников распорядку дня и системе обучения. В течение первых двух недель успеваемость не вызывает никакого беспокойства. Затем на протяжении одиннадцати последующих недель проблемы с возможностью получения или наличием задолженности в обучении актуализируются. Таким образом, адаптация обучающихся к образовательной среде вуза вызывает перестройку в стереотипе представлений о взаимоотношениях, учебном процессе и организации распорядка дня.

Обращают на себя внимание результаты развития психических познавательных процессов в ходе учебной практики студентов (рис. 1).

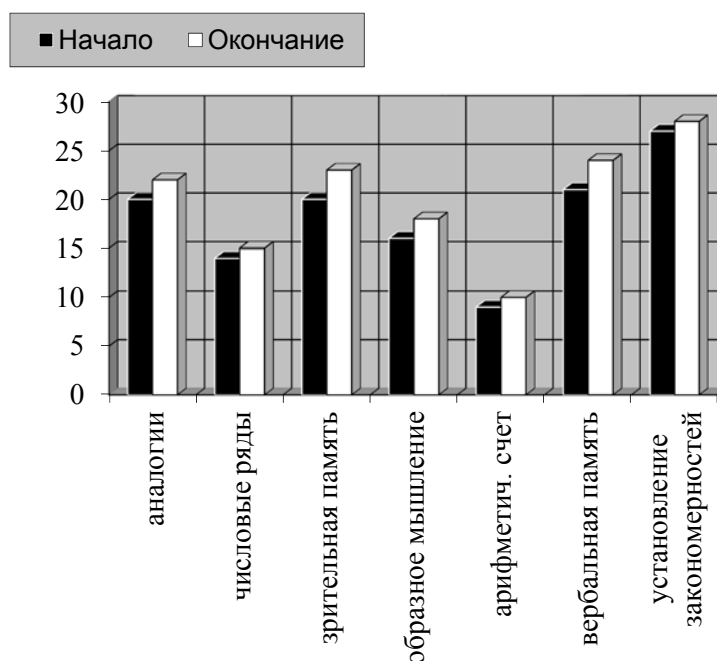


Рис. 1. Изменение параметров, характеризующих уровень развития психических познавательных процессов, в процессе проведения мероприятий по адаптации студентов I курса к образовательной среде

В целом все исследуемые психические познавательные процессы количественно увеличились, при этом качественное изменение претерпевает развитие зрительной памяти ($p \leq 0,05$), вербальной

памяти ($p \leq 0,05$), общего интеллектуального развития ($p \leq 0,05$), а показатели, характеризующие уровень развития образного мышления, увеличиваются с достоверностью уровня тенденций ($p \leq 0,1$).

Адаптационные характеристики студентов, такие как коммуникативный потенциал, произвольная регуляция и моральная нормативность изменяются медленнее, но их динамика может говорить о начале формирования долговременной адаптации у первокурсников.

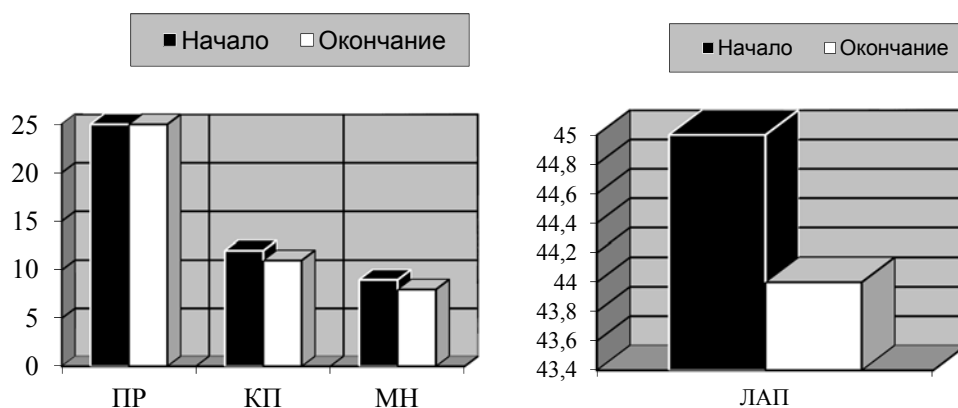


Рис. 2. Изменение параметров, характеризующих уровень развития адаптационных характеристик в процессе проведения мероприятий по адаптации студентов I курса к образовательной среде

В таблице представлены параметры, характеризующие степени комфортности в образовательной среде студентов I курса и достоверности различий между соответствующими показателями (второй психодиагностический мониторинг).

Таблица
Сравнительный анализ параметров, характеризующих степень комфортности в образовательной среде студентов I курса, прошедших и не прошедших адаптационные мероприятия

	Результаты студентов		$t_{\text{крит}}$
	Не проходили	Проходили	
Идентичность со средой	65	67	1,58
Мотивация к обучению	45	48	2,56 $p \leq 0,01$
Самооценка	54	56	1,55
Профессиональная направленность	27	29	2,00 $p \leq 0,05$
Степень удовлетворения потребности в безопасности	62	63	0,56
Социально-психологическая комфортность среды	253	263	1,73 $p \leq 0,05$

Из вышесказанного следует, что на момент начала обучения студенты, прошедшие адаптационные мероприятия, больше готовы к вхождению в учебный процесс и обучению в университете, чем первокурсники, ее не проходившие.

Проведенные исследования указывают на то, что введение в образовательный процесс мероприятий по адаптации студентов к образовательной среде университета может сократить период вхождения студентов в новую учебную деятельность в новой для них образовательной среде с 4–6 месяцев до 1–2, а также сохранить потенциально успешных студентов до момента формирования у них долговременной адаптации.

По результатам проведения адаптационных мероприятий можно сделать следующие выводы:

1. Число студентов, не аттестованных в предсессионный период, сократилось с 58 % до 21 %

2. Увеличилось количество студентов, получивших оценки «хорошо» и «отлично».

3. Количество «убывших» студентов изменилось мало, но изменился качественный состав причин – увеличилось число отчисленных по собственному желанию или по переводу в другой вуз.

Следует отметить, что количество студентов, которые могут быть отнесены к группе риска каждый год меняется в виду различных причин – личностные особенности абитуриентов, изменение требований к поступлению в вузы, территориальная принадлежность абитуриентов и пр. Таким образом, программа адаптационных мероприятий должна корректироваться исходя из актуальных трудностей первокурсников.

Так, проведенный мониторинг первокурсников 2016 г. позволяет говорить о наличии у них трудностей, связанных:

- с большим объемом нового материала;
- изменением режима дня;
- удаленностью от дома и проживанием в общежитии;
- необходимостью взаимодействия в учебной группе, в общежитии;
- страхом быть непонятым преподавателями;
- неуверенностью в правильности выбора профессии;
- страхом оценки знаний;
- желанием совмещать работу и учебу;
- наличием соблазнов большого города;
- наличием личностных комплексов и пр.

Для оказания психологической поддержки студентам, испытывающим трудности в адаптации, мы предлагаем следующие мероприятия:

- психодиагностика адаптационных способностей и анализ трудностей, возникающих у студентов;
- организация консультационной помощи студентам;

- тренинговые программы для групп риска;
- разработка рекомендаций по проведению адаптационных мероприятий для других факультетов;
- разработка рекомендаций для кураторов, воспитателей;
- создание психологической службы университета.

Особенностью процесса обучения в университете является периодическое возникновение трудностей в адаптации. Поэтому целью функционирования психологической службы может стать профилактика и помощь студентам при возникновении трудностей в адаптации к образовательной среде университета для их гармоничного развития в течение всего периода обучения.

Список литературы

1. Баевский Р. М. Биокибернетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптационно-приспособительной деятельности организма // Кибернетические аспекты адаптации системы «человек – среда». – М., 1975.
2. Каганов А.Б. Рождение гражданина. – М., 1983.
3. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе // Психологические и социально- психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1983.
4. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996.

Статья поступила: 04.05.2018. Принята к печати: 05.06.2018

В. А. Губин, Д. В. Шабаров

Психолого-педагогические особенности учебно-профессиональной подготовки юристов в ведомственных вузах Российской Федерации: теория и практика

В статье анализируются теоретические и практические особенности подготовки юристов в ведомственных вузах. Отдельно рассматривается психолого-педагогическая подготовка юристов для органов и организаций прокуратуры Российской Федерации. Рассматриваются принципиальные отличия от иных систем ведомственного образования, специфика усвоения знаний, умений и первичных навыков надзорной деятельности.

The article analyzes the theoretical and practical features of the training of lawyers in departmental universities. Psychological and pedagogical training of lawyers for bodies and organizations of Prosecutor's office of the Russian Federation is considered separately. Principal differences from other systems of departmental education specificity of mastering of knowledge, abilities and primary skills of supervising activity are considered.

Ключевые слова: практико-ориентированная система подготовки, учебно-профессиональная деятельность, юридический вуз, студенты.

Key words: practice-oriented training system, educational and professional activities, law school, students.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1].

В современной России при построении гражданского общества и постоянном развитии и совершенствовании правовой системы качественная подготовка высококвалифицированного специалиста-правоведа является приоритетным направлением образовательной деятельности. Динамика изменения и совершенствование законодательства Российской Федерации требует постоянного обновления и

актуализации юридических знаний, а также навыков практической деятельности. Как отмечает Ф.Г. Ялалов, в современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу необходимого запаса знаний от учителя к ученикам теряет смысл. Гораздо важнее научить учащихся умениям приобретать знания, к тому же на рынке труда востребованы не знания сами по себе, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции [9].

Помимо «гражданских» государственных и негосударственных высших учебных заведений, имеющих государственную лицензию и аккредитацию, дающую право ведения образовательной деятельности, и готовящих юристов по различным специализациям, существуют ведомственные высшие учебные заведения, относящиеся к государственным военизированным организациям. (Исчерпывающий список государственных военизированных организаций приведён в ст. 5 Федерального закона РФ № 150-ФЗ «Об оружии») [2]. В подавляющем своем большинстве, это ведомственные высшие учебные заведения федеральных органов исполнительной власти, таких как Министерство обороны Российской Федерации, Министерство внутренних дел Российской Федерации, Войска национальной гвардии Российской Федерации, Федеральная служба безопасности Российской Федерации, Федеральная служба исполнения наказаний Российской Федерации и т.д., а также ведомственные высшие учебные заведения прокуратуры Российской Федерации и Следственного комитета Российской Федерации т.д.

Основная психолого-педагогическая задача, обучения в ведомственном вузе состоит в образовании особой формирующей профессионально-ориентированной среды, в которой военнослужащий, полицейский или курсант (студент) иного ведомственного учебного заведения, проходит этапы становления как профессионал, приобретая навыки профессиональной деятельности, непосредственно во время обучения в вузе.

При поступлении на юридическую специальность в ведомственный вуз все абитуриенты проходят профессиональный психологический отбор, медицинскую комиссию. При успешном прохождении вступительных испытаний, представленных в виде результатов прохождения Единого государственного экзамена и конкурсного отбора, зачисления в вуз они приобретают помимо статуса обучаемого, также статус действующего сотрудника соответствующего органа (действующего военнослужащего, сотрудника полиции и т.д.) им присваивается специальное или воинское звание, выплачивается заработная

плата, производится постановка на денежное довольствие (распределяется на военнослужащих), они принимают Присягу и обеспечиваются форменным обмундированием. Помимо учебной деятельности, которая является основной, на этих лиц также возлагаются обязанности по их должности, например, курсанта, командира отделения, взвода, включающее несение дежурств, вахт, нарядов, участия в обеспечении общественного порядка и т.д. Но не для всех военизированных государственных организаций характерна вышеизложенная подготовка специалистов.

Рассмотрим подробнее алгоритм поступления, основные ограничения и требования, предъявляемые к кандидатам в абитуриенты в высшие учебные заведения прокуратуры Российской Федерации, а также специфику подготовки молодых специалистов на базе учреждений прокуратуры Российской Федерации.

Федеральный закон от 17.01.1992 N 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации» определяет прокуратуру Российской Федерации как единую федеральную централизованную систему органов, осуществляющих от имени Российской Федерации надзор за соблюдением Конституции Российской Федерации и исполнением законов, действующих на территории Российской Федерации [3].

Так в системе органов прокуратуры Российской Федерации в соответствии со ст. 43.5 Федерального закона «О прокуратуре Российской Федерации» подготовка кадров для органов прокуратуры осуществляется в научных и образовательных организациях прокуратуры, а также в иных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе на основании договора о целевом приеме и (или) договора о целевом обучении, заключаемых в соответствии с законодательством Российской Федерации. Также лица, получившие высшее юридическое образование на основании договора о целевом приеме и (или) договора о целевом обучении, прораторские работники, окончившие обучение по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по очной форме, в соответствии с заключенными с ними договорами обязаны проработать в органах или организациях прокуратуры не менее пяти лет. При увольнении из органов или организаций прокуратуры до истечения указанного срока, за исключением случаев увольнения по состоянию здоровья, в связи с призывом на военную службу, увольнения женщины, имеющей ребенка до восьми лет, в связи с организационно-штатными мероприятиями, избранием или назначением на должность в органах государственной власти и органах местного самоуправления, указанными лицами полностью возмещаются затраты на их обучение [3].

Кандидаты в абитуриенты, предоставляют следующие документы в кадровые подразделения прокуратуры субъекта Российской Федерации и приравненных к ним специализированных прокуратур:

- заявление на имя прокурора субъекта Российской Федерации, приравненного к нему прокурора специализированной прокуратуры;
- заявление о приёме на обучение по форме, размещённой на официальном сайте Университета прокуратуры Российской Федерации;
- документ, удостоверяющий личность, гражданство, и его копию;
- документ, подтверждающий изменение фамилии, имени, отчества (если изменялись), и его копию;
- документ об образовании (при наличии) и его копию;
- автобиографию;
- характеристику с последнего места учёбы, работы или военной службы;
- медицинскую справку по форме 086/у;
- справку из наркологического диспансера;
- справку из психоневрологического диспансера;
- 4 фотографии на матовой бумаге без уголка размером 3x4 см [6].

Далее каждый абитуриент проходит профессиональный психологический отбор на обучение в образовательной организации и в органах прокуратуры.

По результатам психологического отбора кандидата выносится заключение о его профессиональной пригодности к обучению:

I группа профессиональной пригодности – рекомендуется в первую очередь для направления на обучение;

II группа профессиональной пригодности – рекомендуется для направления на обучение;

III группа профессиональной пригодности – условно рекомендуется для направления на обучение;

IV группа профессиональной пригодности – не рекомендуется для направления на обучение.[7]

Далее, абитуриент сдает ЕГЭ по обществознанию, истории и русскому языку. Абитуриенты, набравшие необходимое количество баллов для поступления, допускаются к сдаче дополнительного письменного экзамена по обществознанию в высшем учебном заведении, после чего конкурсная комиссия рассматривает вопрос о зачислении в вуз.

При схожей организационной структуре органов прокуратуры с иными военизированными органами, система подготовки будущих кадров не предполагает у обучающегося наличие статуса прокурорского работника, и первичные навыки работы приобретаются во время производственной практики и при закреплении к городской, районной или специализированной прокуратуре в качестве общественного помощника. В данном случае, смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования, что является одним из принципов реализации компетентностного подхода в современном образовании в Российской Федерации.

Основа данного подхода заключается в формировании у обучаемых профессиональной компетенции, которую Л.Е. Солянкина определила как практико-ориентированный конструкт, представляющий собой системное личностное новообразование, которое влияет на способность специалиста добиваться успеха в решении важных профессиональных задач на основе интеграции деятельностного и когнитивного опыта, внутренних процессов саморазвития, самоорганизации и личностного роста [8].

Практико-ориентированная система подготовки будущего прокурорского работника предполагает систему, при которой высококачественные общеюридические, специальные знания и умения он получает непосредственно в вузе, но закрепление полученных знаний и умений в навыки практической правоприменительной и надзорной деятельности, осуществляются им исключительно в органах прокуратуры, к которой он прикреплен в качестве общественного помощника.

В сложной и многогранной прокурорской деятельности, на сегодняшний день наиболее востребованными выступают те специалисты, которые являются специалистами-практиками, умеющими самостоятельно решать поставленные задачи, способные к профессиональному развитию и самосовершенствованию.

После окончания обучения в вузе молодой специалист принимается на работу в органы прокуратуры, принимает Присягу прокурорского работника, проходит первоначальную аттестацию не менее чем через 6 месяцев, после чего Генеральным прокурором Российской Федерации ему присваивается первоначальный классный чин «юрист 3 класса».

После присвоения первоначального классного чина, в соответствии с Федеральным законом от 17 января 1992 г. № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации» прокурорские работники

обеспечиваются форменным обмундированием в порядке и по нормам, установленным постановлением Правительства Российской Федерации от 27 августа 2016 г. № 855 «О форменном обмундировании прокурорских работников органов и организаций прокуратуры Российской Федерации» [5].

В целях повышения квалификации прокурорских работников, руководствуясь ст. 18 Федерального закона «О прокуратуре Российской Федерации», приказами Генерального прокурора Российской Федерации, прокурора субъекта Российской Федерации определены различные формы организации профессионального обучения работников органов прокуратуры по месту службы. К ним относятся:

- выполнение Программы начальной профессиональной подготовки вновь принятых прокурорских работников, являющихся молодыми специалистами в предаттестационный период, чаще всего в первые 6 месяцев после приема на работу. Данная программа реализована в прокуратуре Санкт-Петербурга и позволяет молодым специалистам за непродолжительное время обучения овладеть практическими навыками работы, усвоить положения Присяги прокурора, Кодекса этики прокурорского работника Российской Федерации, Кодекса этики и служебного поведения федерального государственного гражданского служащего органов прокуратуры Российской Федерации и требования других организационно-распорядительных документов Генерального прокурора Российской Федерации;

- самостоятельная учеба молодых специалистов по индивидуальным планам повышения квалификации, предусматривающим поэтапное ознакомление со всеми видами прокурорской деятельности, методиками расследования преступлений различных категорий, изучение нормативных правовых актов и иных организационно-распорядительных документов регламентирующих деятельность районной или специализированной прокуратуры;

- проведение на постоянной основе лекций, семинарских занятий, практических занятий, «круглых столов», занятий по обмену опытом и иных форм обучения для различных категорий прокурорских работников;

- стажировки в структурные подразделения вышестоящей прокуратуры Российской Федерации;

- повышение квалификации в межрегиональных Центрах профессионального обучения прокурорских работников и федеральных государственных гражданских служащих;

- повышение квалификации на базе Университета прокуратуры Российской Федерации.

В системе прокуратуры Российской Федерации активно развивается институт наставничества, основной задачей которого является передача практических навыков молодым прокурорским работникам, имеющим стаж работы в органах прокуратуры до года.

Весь комплекс вышеизложенных мероприятий направлен на формирование и углубление необходимых профессиональных знаний, умений, навыков прокурорских работников, воспитание их в духе соблюдения Конституции Российской Федерации и законов, Присяги прокурора, Кодекса этики прокурорского работника Российской Федерации, Кодекса этики и служебного поведения федерального государственного гражданского служащего.

Также следует отметить, что в соответствии с Концепцией воспитательной работы в системе прокуратуры Российской Федерации, утвержденной приказом Генерального прокурора Российской Федерации от 17.03.2010 №114, в число основных задач воспитательной работы входит «формирование мировоззрения и системы ценностей прокурорских работников, а также социально и профессионально значимых психологических и морально-нравственных качеств, необходимых для эффективного труда, готовности к выполнению служебных задач в любой обстановке, способности к преодолению трудностей, безусловному соблюдению ограничений и запретов» [4].

В соответствии с изложенным в системе органов прокуратуры Российской Федерации реализуются два главных свойства присущие образованию, такие как:

- воспитание, целью которого определено формирование у работников органов и учреждений прокуратуры Российской Федерации правосознания, системы ценностей и профессионально значимых свойств личности, необходимых для безупречного исполнения служебных обязанностей;

- образование через систему индивидуальной и организованной работы по постоянному повышению квалификации, с отрывом и без отрыва от основного вида деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы можем говорить о прокурорском работнике как о субъекте учебно-профессиональной деятельности, не только в период обучения в вузе, но и в период всей трудовой деятельности в процессе прохождения службы в органах прокуратуры Российской Федерации, то есть ведется разговор о непрерывном образовании.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // КонсультантПлюс.
2. Об оружии: федер. закон от 13.12.1996 № 150-ФЗ // КонсультантПлюс
3. О прокуратуре Российской Федерации: федер. закон от 17.01.1992 № 2202-1 // КонсультантПлюс.
4. Об утверждении и введении в действие Кодекса этики прокурорского работника Российской Федерации и Концепции воспитательной работы в системе прокуратуры Российской Федерации: приказ Генеральной прокуратуры РФ от 17 марта 2010 г. № 114 // КонсультантПлюс.
5. О введении в действие Инструкции об обеспечении форменным обмундированием прокурорских работников органов и организаций прокуратуры Российской Федерации, о порядке его ношения, учета, хранения и выдачи: приказ Генеральной прокуратуры РФ от 31 мая 2017 г. № 372 // КонсультантПлюс.
6. Об утверждении Порядка и условий приема на обучение по образовательным программам высшего образования в федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации: приказ Генпрокуратуры России от 23.11.2015 № 644 // КонсультантПлюс.
7. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 15 сентября 2014 года № 493 // КонсультантПлюс.
8. Солянкина Л.Е. Проектирование и реализация модели развития профессиональной компетенции специалиста в практико-ориентированной образовательной среде // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1.
9. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. – № 1. – 2008. – С. 89–93.

Статья поступила: 17.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Психологические характеристики, способствующие формированию компетенций, как ресурс повышения эффективности подготовки будущих учителей-предметников

В статье представлены результаты эмпирического изучения связи уровня развития психологических характеристик, способствующих формированию компетенций, у будущих учителей информатики, математики и физики с их успеваемостью в процессе профессиональной подготовки в вузе. Полученные данные позволяют решать задачи совершенствования образовательной практики в высшей школе в условиях реализации компетентностного подхода.

The article presents the results of empirical study of the relationship between the level of development of psychological characteristics promoting the formation of competences, of the future teachers of informatics, mathematics and physics with their academic progress in the process of professional training in higher school. The obtained data allow solving the tasks of improving educational practice in higher education in the context of implementing a competence approach.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, психологические характеристики, успеваемость.

Key words: competence approach, competences, psychological characteristics, academic progress.

Модернизация российской высшей школы осуществляется с позиции компетентностного подхода, который определен стратегическим вектором развития отечественного образования. Образовательные цели вузов, представлявшие собой четко очерченный перечень знаний, умений, навыков и общие указания относительно личностного развития обучающихся, теперь определяются в терминах компетенций. Трактую понятие «компетенция», отечественные и зарубежные ученые включают в его содержание психологические характеристики человека. Они рассматривают их в качестве внутренних условий формирования компетенций [1–5; 7–10 и др.]. Таким образом, в рамках компетентностного подхода психологическим характеристикам человека отводится роль внутреннего фактора, способствующего развитию компетенций.

Исходя из сказанного, можно заключить, что психологические характеристики следует рассматривать в качестве ресурса личности, оказывающего существенное влияние на формирование компетенций, и тем самым содействующего повышению качества подготовки будущих профессионалов в учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях реализации компетентностного подхода.

Для того чтобы убедиться в этом, необходимо установить факт связи уровня развития психологических характеристик с учебными достижениями студентов, так как показатель успеваемости является одним из критериев сформированности компетенций, сформулированных в ФГОС ВО.

Целью данного исследования стало изучение связи уровня развития психологических характеристик с успеваемостью студентов бакалавриата, обучавшихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения: информатика, физика (ИФБ) и математика, информатика (МИБ). Следует отметить, что данные профили обучения вполне сопоставимы, поскольку речь идет о будущих учителях информатики, математики и физики.

Состав выборки обусловлен следующими факторами. Во-первых, в ситуации коренных социально-экономических изменений, происходящих в России, большое значение приобретает совершенствование профессиональной подготовки педагогов, способных готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности в современном обществе.

Во-вторых, на фоне наблюдаемого ускорения научно-технического прогресса предъявляются высокие требования к качеству подготовки будущих учителей информатики, математики и физики. В то же время подготовка бакалавров педагогического образования одновременно по двум профилям (5 лет обучения) обеспечивает мобильность и конкурентоспособность будущих педагогов, придает им уверенность в современном, быстро изменяющемся мире. Выпускник с дипломом, дающим право работать учителем сразу по двум предметам, имеет больше шансов трудоустроиться в выбранное заведение. Подготовленность по двум предметам позволяет обеспечить учителю полную нагрузку и тем самым закрепить его в школе. Основаниями для совмещения профилей обучения бакалавров являются: учет актуального состояния системы образования, прогнозы перспективных потребностей региона в педагогических кадрах. Выборку в данном исследовании составили студенты бакалавриата Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ).

Исходным материалом для статистической обработки данных послужили два списка:

- список психологических характеристик, способствующих развитию компетенций, сформулированных в ФГОС ВО, у будущих учителей информатики, математики и физики;
- список успеваемости студентов, практически завершивших профессиональное обучение (студентов-пятикурсников).

В связи с тем, что компетенции должны отражать не только современные представления о профессии, но и требования местного рынка труда, перечень психологических характеристик, способствующих развитию компетенций у будущих учителей информатики, математики и физики, был согласован как с формулировками компетенций в ФГОС ВО, так и с запросом региональных профессиональных сообществ (школьных учителей информатики, математики и физики).

Более подробно процедура составления списка психологических характеристик и набора психодиагностических методик, которые целесообразно использовать для оценки уровня развития данных характеристик, представлена в статье автора [6].

В список характеристик вошли коммуникативные и организаторские качества; толерантность; эмпатия; мотивация профессиональной деятельности; эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения; способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; соблюдение моральных норм поведения; способность к обучению, переучиванию; уравновешенность, самообладание; умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе; умение коротко и ясно отвечать; соблюдение общепринятых норм поведения; способность самостоятельно принимать решения; способность отстаивать собственную точку зрения.

Для оценки уровня развития указанных психологических характеристик использовались методики: «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко, «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной; а также Краткий ориентировочный тест (КОТ), разработанный В.Н. Бузиным и Э.Ф. Вандерликом; Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Результаты, полученные с помощью перечисленных методик, выступали в качестве показателей уровня развития психологических характеристик.

Успеваемость студентов-пятикурсников оценивалась относительно дисциплин, практик и научно-исследовательской работы, за которыми закреплены те компетенции, внутренними условиями формирования которых являются выделенные психологические характеристики будущих учителей-предметников.

Сопоставление на основе паспортов компетенций всей совокупности выделенных психологических характеристик будущих учителей-предметников с формулировками компетенций в ФГОС ВО уровня высшего образования «бакалавриат» по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения и структурами компетенций (в терминах «знать», «уметь», «владеть»), конкретизированными в ВГСПУ, позволило уточнить перечень компетенций, формирование которых обуславливают рассматриваемые характеристики. Например, мотивация профессиональной деятельности – компетенция ПК-1 (формулировка: «Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности»; элемент структуры: владеть мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности).

В результате сопоставления выделенных психологических характеристик с формулировками компетенций и их структурами был составлен список компетенций: ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-5, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

На основе Программ формирования компетенций было определено, с освоением каких дисциплин, прохождением практик и выполнением научно-исследовательской работы сопряжено формирование обозначенных компетенций. Например, для ОК-4 указаны дисциплины «Иностранный язык» и «Педагогическая риторика», педагогическая практика (воспитательная), практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (ИФБ, МИБ).

За меру успеваемости каждого студента был принят средний арифметический балл, полученный им за освоение установленных дисциплин,хождение отмеченных практик и выполнение научно-исследовательской работы в течение пяти лет обучения. Баллы начислялись на основе положения, определяющего правила использования рейтинговой системы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов очной формы обучения в ВГСПУ. В университете используется вариант рейтинговой системы, рекомендованный Министерством образования РФ, предусматривающий 100-балльную оценку успеваемости студента.

Выборку составили 38 студентов пятых курсов. Она была разделена на три группы. В первую группу вошли студенты, отличающиеся высокими показателями успеваемости (от 91 до 100 баллов, n=11).

Во вторую группу были включены студенты со средней успеваемостью (от 76 до 90 баллов, n=21). Наконец, к третьей группе были отнесены студенты, которые отличались низкой успеваемостью (от 61 до 75 баллов, n=6).

Для достижения поставленной цели исследования и получения объективных результатов сравнивались группы с высокой и низкой академической успеваемостью, показатели второй группы обучающихся при проведении математико-статистической обработки эмпирических данных не использовались. Сравнение выбранных групп обучающихся осуществлялось с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа уровня развития психологических характеристик у студентов первой и третьей групп представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа уровня развития психологических характеристик у студентов с высокой и низкой академической успеваемостью

Показатели уровня развития психологических характеристик		$\bar{X} \pm \delta$		Критерий Манна-Уитни
		Студенты с высокой академической успеваемостью	Студенты с низкой академической успеваемостью	
Коммуникативные склонности		14,36±2,7	4,67±2,2	0**
Организаторские склонности		16,45±2,8	7,50±2,5	0**
Коммуникативная толерантность		36,18±10,7	49,83±13,1	14,5*
Эмпатия		22,18±2,6	16,50±1,4	0**
Мотивация обучения в вузе	приобретение знаний	7,85±1,8	5,00±1,8	9**
	овладение профессией	6,36±1,0	4,17±2,8	15,5*
	получение диплома	7,09±1,5	7,50±0,9	29,5
Общие способности к обучаемости		25,91±1,0	24,17±1,9	14,5*
Поведенческая регуляция		21,64±7,6	32,33±12,6	15,5*
Коммуникативный потенциал		10,18±3,6	13,83±4,0	14*
Моральная нормативность		7,09±1,6	9,00±2,1	13,5*

Примечание:

\bar{X} – среднее значение;

δ – стандартное отклонение;

* различия значимы с доверительной вероятностью 95%;

** различия достоверно значимы с доверительной вероятностью 99%

Приведенные в табл. 2 результаты сравнения двух групп обучающихся с высокой и низкой успеваемостью указывают на наличие значимых различий между данными выборками по всем рассматриваемым показателям (кроме показателя «получение диплома»). Так, степень их выраженности у студентов с высокой успеваемостью значимо выше, чем у студентов с низкой успеваемостью. В связи с тем, что шкалы «коммуникативная толерантность», «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал» и «моральная нормативность» являются обратными, более высокие количественные значения показателей по этим шкалам говорят о более низкой степени выраженности рассматриваемых показателей. Следовательно, речь идет о значимо более низкой степени выраженности данных показателей у студентов с низкой успеваемостью по сравнению со студентами с высокой успеваемостью. Таким образом, результаты сравнительного анализа уровня развития психологических характеристик у студентов с высокой и низкой академической успеваемостью свидетельствуют о том, что у первых эти характеристики развиты в большей степени.

Для изучения связи между успеваемостью студентов и психологическими характеристиками, обуславливающими формирование соответствующих компетенций, был осуществлен корреляционный анализ (вычисление коэффициента корреляции Пирсона). В результате анализа установлено наличие прямой связи между успеваемостью студентов и такими показателями, как коммуникативные склонности ($r_{xy} = 0,865$, $p < 0,01$), организаторские склонности ($r_{xy} = 0,829$, $p < 0,01$), эмпатия ($r_{xy} = 0,766$, $p < 0,01$), мотивация обучения в вузе, а именно мотив «приобретение знаний» ($r_{xy} = 0,639$, $p < 0,01$), мотив «овладение профессией» ($r_{xy} = 0,514$, $p < 0,05$), общие способности к обучаемости ($r_{xy} = 0,567$, $p < 0,01$). Следует отметить, что статистически значимой связи между успеваемостью студентов и выраженностью такого показателя, как мотив «получение диплома» не обнаружено ($r_{xy} = -0,172$). Вместе с тем выявлено наличие обратной связи между успеваемостью студентов и количественными значениями таких показателей, как коммуникативная толерантность ($r_{xy} = -0,557$, $p < 0,01$), поведенческая регуляция ($r_{xy} = -0,511$, $p < 0,05$), коммуникативный потенциал ($r_{xy} = -0,499$, $p < 0,05$), моральная нормативность ($r_{xy} = -0,412$, $p < 0,05$). В связи с тем, что шкалы «коммуникативная толерантность», «поведенческая регуляция»,

«коммуникативный потенциал» и «моральная нормативность» являются обратными, более высокие количественные значения показателей по этим шкалам говорят о более низкой степени выраженности рассматриваемых показателей. Следовательно, отрицательная величина коэффициента корреляции свидетельствует о наличии обратной связи успеваемости студентов с количественными значениями показателей (чем выше успеваемость, тем ниже значение показателя), что в свою очередь указывает на наличие прямой связи между успеваемостью студентов и степенью выраженности показателей (чем выше успеваемость, тем выше степень выраженности показателя). Важно указать, что в результате корреляционного анализа выявлены психологические характеристики, наиболее тесно связанные с успеваемостью. К ним относятся коммуникативные и организаторские качества.

Таким образом, установленный факт наличия прямой корреляции между успеваемостью будущих учителей информатики, математики и физики при обучении в вузе и уровнем развития у них рассматриваемых психологических характеристик может служить основанием для следующего утверждения: указанные психологические характеристики способствуют достижению студентами высоких показателей успеваемости в процессе профессионального обучения. Учитывая, что показатель успеваемости констатирует уровень сформированности компетенций, сформулированных в ФГОС ВО, можно в свою очередь утверждать, что данные психологические характеристики способствуют формированию компетенций, содействуя тем самым становлению профессионалов высокой квалификации.

Следовательно, можно сделать вывод о целесообразности требований к развитию указанных психологических характеристик у будущих учителей информатики, математики и физики в учебно-профессиональной деятельности студентов бакалавриата при реализации компетентного подхода, на который сориентирована отечественная высшая школа.

Для сопоставления результатов психодиагностического обследования была осуществлена стандартизация методик. В силу того, что выполняются условия нормального распределения первичных показателей, «сырые» баллы были переведены в стандарты (табл. 2).

Таблица 2

Таблица перевода результатов эмпирического исследования студентов (n=173) («сырых» баллов) в 10-балльную шкалу (шкалу стенов)

Условная градация показателей уровня развития психологических характеристик										
Уровень	Низкий		Недостаточный			Достаточный			Высокий	
Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Коммуникативные склонности										
«Сырые» баллы	1	2-3	4-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-17	18-19	20
Организаторские склонности										
«Сырые» баллы	4 и менее	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19	20
Эмпатия										
«Сырые» баллы	10 и менее	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27 и более
Приобретение знаний (мотивация обучения в вузе)										
«Сырые» баллы	1,6 и менее	1,7-2,9	3,0-4,2	4,3-5,5	5,6-6,8	6,9-8,2	8,3-9,5	9,6-10,8	10,9-12,1	12,2 и более
Овладение профессией (мотивация обучения в вузе)										
«Сырые» баллы	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10
Общие способности к обучаемости										
«Сырые» баллы	13 и менее	14-16	17-18	19-21	22-23	24-26	27-29	30-31	32-34	35 и более
Коммуникативная толерантность										
«Сырые» баллы	82 и более	73-81	65-72	57-64	49-56	40-48	32-39	24-31	16-23	15 и менее
Поведенческая регуляция										
«Сырые» баллы	45 и более	40-44	35-39	31-34	26-30	21-25	16-20	11-15	7-10	6 и менее
Коммуникативный потенциал										
«Сырые» баллы	23 и более	21-22	18-20	16-17	13-15	11-12	8-10	6-7	4-5	3 и менее
Моральная нормативность										
«Сырые» баллы	15 и более	13-14	12	11	9-10	8	6-7	5	3-4	2 и менее

Таким образом, студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения: информатика, физика и математика, информатика, у которых рассматриваемые психологические характеристики развиты на достаточном или высоком уровнях (диапазон показателей уровня развития от 6 до 10 стенов), с большей вероятностью будут иметь высокий уровень успеваемости, а, следовательно, и сформированности компетенций.

Вместе с тем важно отметить, что корректировка федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования продолжается. В стандартах нового поколения пересматривается подход к компетенциям. В ФГОС прописываются универсальные и общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции предлагается разрабатывать на основе профессиональных стандартов. Перечень профессиональных компетенций из ФГОС переносится на уровень образовательных программ. Образовательной организации надлежит, анализируя трудовые функции, выбрать трудовые действия, требования к знаниям, умениям и другие характеристики, находящиеся в сфере соблюдения правовых, нравственных и этических норм, и на их основе сформулировать профессиональные компетенции, которыми должны овладеть выпускники образовательной программы. Сопряжение образовательных и профессиональных стандартов с учетом при этом требований регионального рынка труда позволит сформировать компетенции, которые послужат определенным ориентиром в деятельности вуза, основой выстраивания его учебно-методической работы.

Таким образом, и в свете продолжающихся преобразований сохраняет свою актуальность проблема развития психологических характеристик, способствующих формированию компетенций, как ресурса повышения качества подготовки будущих профессионалов.

Принимая во внимание сказанное, можно сделать вывод, что смена знаниевой парадигмы на компетентностную существенно усиливает требования к уровню развития психологических характеристик, способствующих формированию компетенций.

Полученные в исследовании результаты могут служить основой для проектирования образовательных программ высшего образования в условиях реализации компетентностного подхода; использоваться при разработке дисциплин по выбору студентов для педагогических вузов, позволяющих развивать психологические характеристики, способствующие формированию компетенций; учитываться в практике работы психологической службы образовательного учреждения для психологического сопровождения студентов в процессе обучения в высшей школе.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Вербицкая Н.О., Котова Д.И., Романцев Г.М., Федоров В.А. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций // Образование и наука. Известия УРО РАО. №5(47). – 2007. – С. 119–125.
3. Ерофеев А.К., Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 74-92.
4. Жукова Е.Л. Психологические аспекты формирования профессиональных компетенций студентов выпускных групп колледжей на основе информационных технологий: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 141 с.
5. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
6. Павлова Е.В. Гетерохронность развития профессионально-психологических характеристик у будущих учителей-предметников в процессе обучения в высшей школе // Вестн. ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 61-69.
7. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестн. Ярослав. гос. ун-та. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
8. Fredericksen Elizabeth D., Witt Stephanie L., Patton W. David, Lovrich Nicholas P. Human Resource Management: The Public Service Perspective. – Second Edition. New York, NY; London: Routledge, 2016. 330 p.
9. Gangani, N. T., McLean, G. N. and Braden, R. A. (2004) Competency-Based Human Resource Development Strateg. Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, TX, 4-7 March, in: Proceedings, vol. 2, pp. 1111-1118.
10. Winterton, J. (2007) «Training, Development, and Competence». In Boxall, P., Purcell, J. and Wright, P. (eds) The Oxford Handbook of Human Resource Management. – First published. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 324-343.

Статья поступила: 16.03.2018. Принята к печати: 18.04.2018

А. Н. Сорокина

Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности обучения студентов медицинского образовательного учреждения

В статье раскрываются особенности поэтапного развития индивидуально-психологических и личностных свойств, характерных специальности «медицинская сестра (медицинский брат)», а также показана зависимость успешности обучения в медицинском учреждении от уровня их развития.

In the article the features of the phased development of individually-psychological and personal characteristics, psychological characteristic standard of the specialty "medical sister (medical brother)" and their impact on successful learning in a medical facility.

Ключевые слова: профессионально важные качества, психологический эталон специальности, коммуникативные и организаторские склонности, поведенческая регуляция и моральная нормативность.

Key words: professionally important qualities, the psychological standard of the specialty, communicative and organizational aptitudes, behavioral regulation and moral normativity.

Большой толковый словарь определяет профессию, как род трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования [1]. А.Е. Климов считает, что профессия в широком смысле слова – это область общественного разделения труда, в которой создаются определенные продукты, имеющие потребительную стоимость; сам процесс трудовой деятельности, его своеобразие; требуемая профессиональная квалификация и уровень компетентности работников; осознание человеком своей принадлежности к профессиональному сообществу (профессиональная идентичность) [7].

Проблема профессионального самоопределения встает перед каждым человеком, но особенно эта проблема актуальна при завершении школьного обучения и дальнейшем выборе учебного заведения. Вместе с тем не является секретом, что выбор профессии не всегда носит осознанный характер. Очень часто молодые юноши и девушки выбирают профессию под воздействием случайных или второстепенных факторов, не задумываясь о том, насколько та или иная профессия им подходит, каких профессиональных высот они могут достичь в той или иной профессии [8].

Неслучайно Е.А. Климов писал, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся последующая жизнь» [4].

Каждая профессия предъявляет определенные требования к профессиональным способностям и психологическим качествам человека. Данные качества называются профессионально важными качествами. Соответствующий уровень развития этих качеств и обеспечивает способность специалиста эффективно решать возложенных на него задачи [6]. В современной научной литературе чаще всего под профессионально важными качествами понимается совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, соответствующих требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующих успешному овладению этой профессией. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен и определяется по результатам психологического анализа профессиональной деятельности и составления ее профессиограммы и психограммы [2; 3].

Как мы говорили ранее, каждая профессия характеризуется профессиональными требованиями к человеку, но, пожалуй, только труд медицинского работника накладывает столь высокие и специфические обязанности на специалиста, предполагает высокую ответственность за оказанную им помощь пациентам. Медицинским работникам люди вверяют самое дорогое – здоровье и жизнь, свою и своих близких, и поэтому ждут от них полной самоотдачи. Необходимо также отметить, что профессия «медицинская сестра» относится к типу «человек-человек». В любом из направлений сферы «человек – человек» специалист помимо сугубо профессиональных знаний и умений должен обладать знаниями и умениями по работе с людьми. Более того, успешное выполнение профессиональных обязанностей окажется невозможным, если не будет услышан и понят другой человек, не будут учтены его особенности и пожелания, не будет установлен контакт. Для успешного труда в профессиях этого типа нужно научиться устанавливать и поддерживать контакты с людьми, понимать людей, разбираться в их особенностях, а также овладеть знаниями в соответствующей области [5]. Однако медицинский работник должен быть не просто общительным, его навыки общения должны быть строго ориентированы на оказание помощи.

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В.Д. Шадриковым. По его мнению, профессионально важные качества это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [10].

Причем, как считал В.Д. Шадриков, в процессе освоения личностью профессии происходит функциональная сонастройка отдельных психических функций, а отдельные профессионально важные качества развиваются, укореняются и приобретают свойства оперативности.

Таким образом, можно полагать, что в процессе профессионального обучения происходит развитие значимых качеств субъекта, т. е. развитие профессионально важных качеств тесно связано с педагогическим воспитанием личности и полученным ею образованием. От качественного развития профессионально важных качеств личности студента в процессе его обучения зависит и успешность его обучения, а в дальнейшей и трудовой деятельности.

Развитие профессионально важных качеств студентов представляет собой их профессиональную социализацию [9]. Так, приобретаемые студентами в процессе обучения профессионально важные качества, трансформируются в метапрофессиональные качества, под которыми понимается совокупность психологических качеств и способностей, которые способны обеспечить успешное овладение знаниями в рамках программы обучения для частных видов деятельности.

Проведенный анализ специальной литературы позволил выявить такие традиционные профессионально важные качества, характерные специальности «медицинская сестра (медицинский брат)», как: способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой; способность параллельно выполнять несколько видов деятельности; способность быстро реагировать на ситуации; способность работать в напряженных условиях; способность к самоконтролю и эмоциональная уравновешенность; способность устанавливать и поддерживать контакты с людьми.

Также необходимо отметить, что медицинский персонал обязан корректно и в рамках закона пользоваться доверенной ему информацией. Важно соблюдать основные права пациента, в том числе и связанные с информацией о его состоянии здоровья.

С целью выявления закономерностей развития индивидуально-психологических и личностных свойств, характерных психологическому эталону специальности «медицинская сестра (медицинский брат)», и выявления их взаимосвязи с успешностью обучения в медицинском учреждении было проведено исследование, в котором приняло участие 218 студентов Санкт-Петербургского бюджетного профессионального образовательного учреждения «Медицинский техникум № 9».

В качестве экспертов выступали 10 сотрудников медицинских учреждений.

Исследование проводилось методом лонгитюда, в период с 2015 по 2017 гг.

Для построения идеального профиля профессии «медицинская сестра (медицинский брат)» был проведен опрос медицинских сестер (братьев) Городской больницы Святого Георгия (Санкт-Петербург), имеющих опыт успешной работы по соответствующей специальности не менее пяти лет.

По итогам проведенного исследования выявлено восемь профессионально важных качеств, присущих психологическому эталону специальности «медицинская сестра (медицинский брат)».

Таблица 1

Статистические показатели результатов опроса медицинских сестер Городской больницы Святого Георгия (Санкт-Петербург)

Номер вопроса	Профессионально важное качество	Среднее значение и среднеквадратическое отклонение
1	Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,88 ± 0,33
6	Способность к длительному взаимодействию с другими членами группы	2,63 ± 0,33
21	Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях	2,75 ± 0,44
23	Способность быстро принимать решение при изменении ситуации	2,50 ± 0,53
38	Способность найти подход к подчиненным	2,50 ± 0,53
51	Способность самостоятельно принимать решения	2,75 ± 0,46
76	Упорство в преодолении возникающих трудностей	2,50 ± 0,71
143	Соблюдение общепринятых норм поведения	2,50 ± 0,53

Вышеуказанные профессионально важные качества условно можно сгруппировать по следующим индивидуально-психологическим свойствам личности: поведенческая регуляция, моральная нормативность, коммуникативные и организаторские склонности.

Для рассмотрения поведенческой регуляции и моральной нормативности студентов была использована методика многоуровневого личностного опросника «Адаптивность», разработанная А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным (МЛО «Адаптивность»), а для рассмотрения коммуникативных и организаторских склонностей – методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей КОС-2.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов тестирования студентов Санкт-Петербургского бюджетного профессионального образовательного учреждения «Медицинский техникум № 9» по методикам многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» и КОС-2

Курс	I курс	II курс	III курс
Поведенческая регуляция	35,6 ± 1,66	33,7 ± 2,22	33,2 ± 1,48
Моральная нормативность	9,1 ± 0,11	9,3 ± 0,27	9,3 ± 0,14
Коммуникативные и организаторские склонности	10,55 ± 1,56	14,1 ± 1,16	15,2 ± 1,26

Как видно из табл. 2, показатель, характеризующий «поведенческую регуляцию» от курса к курсу количественно уменьшается, что может указывать на снижение уровня социальной поддержки и периодического контроля со стороны педагогического коллектива учебного заведения, который, как правило, считает, что студенты становятся более самостоятельными, и требуют меньшего внимания. Повышение же показателя «моральной нормативности» свидетельствует о том, что у обучаемых, с увеличением продолжительности обучения, происходит развитие саморегуляции поведения по отношению к другим субъектам социума, в том числе и на профессиональном плане, ведь именно со II курса студенты на практике начинают выполнять обязанности медицинской сестры (медицинского брата). Этот же фактор влияет и на увеличение уровня развития «коммуникативных и организаторских склонностей» студентов, так как в ходе выполнения практических действий (манипуляций) в роли медицинской сестры (медицинского брата) они постепенно адаптируются в новой обстановке, вынуждены проявлять инициативу в общении с пациентами и самостоятельно принимать решения в различных ситуациях.

Таблица 3

Области достоверности различий показателей профессионально важных качеств студентов Санкт-Петербургского бюджетного профессионального образовательного учреждения «Медицинский техникум № 9»

Шкалы	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.
	I курс	II курс		I курс	III курс		II курс	III курс	
Поведенческая регуляция	35,6 ± 1,66	33,7 ± 2,22	1,81*	35,6 ± 1,66	33,2 ± 1,48	3,39***	33,7 ± 2,22	33,2 ± 1,48	0,50*
Моральная нормативность	9,1 ± 0,11	9,3 ± 0,27	1,21*	9,1 ± 0,11	9,3 ± 0,14	0,20*	9,3 ± 0,27	9,3 ± 0,14	0,03*
Коммуникатив. и организатор. склонности	10,55 ± 1,56	14,1 ± 1,16	3,73***	10,55 ± 1,56	15,2 ± 1,26	3,69***	14,1 ± 1,16	15,2 ± 1,26	1,40*

* – уровень значимости различий 0,05 (t-кр. ≤ 1,96);

** – уровень значимости различий 0,01 (t-кр. ≤ 2,58);

*** – уровень значимости различий 0,001 (t-кр. ≤ 3,29).

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по шкале «Поведенческая регуляция» у студентов первого и третьего курса, а также отличия по уровню развития «коммуникативных и организаторских склонностей» у студентов первого и второго курса, а также первого и третьего курса.

Стоит отметить что, различия в показателях «моральная нормативность» у студентов всех курсов, «поведенческая регуляция» у студентов первого и второго курса, а также второго и третьего курса, «коммуникативные и организаторские склонности» у студентов второго и третьего курса значимы только на 0,05% уровне.

По итогам проведенных статистических исследований и математико-статистической обработки данных можно сделать вывод, что у студентов, с увеличением продолжительности обучения в медицинском образовательном учреждении, в целом происходит развитие индивидуально-психологических свойств личности, соответствующих эталону специальности «медицинская сестра (медицинский брат)», которые в дальнейшем будут обеспечивать способность специалиста эффективно решать возложенные на него задачи.

Для сравнения уровня освоения студентами образовательной программы в первые три года их обучения в Санкт-Петербургском бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Медицинский техникум № 9», а в целом и для сравнения успешности их обучения на завершающем этапе обучения каждого курса, проведены срезы знаний. Средний балл каждой группы по предметам обучения представлен в табл. 4.

Таблица 4

Итоги среза знаний студентов Санкт-Петербургского бюджетного профессионального образовательного учреждения «Медицинский техникум № 9» за период 2015–2017 гг.

Группа	Средний балл по предметам обучения		
	I курс	II курс	III курс
91	3,3	3,9	3,7
92	3,1	3,9	3,7
93	3,2	3,5	4,2
94	3,1	3,9	4,3
95	2,9	3,2	4,1
96	2,9	3,0	3,8
97	3,3	3,4	3,7
Итого за курс:	3,1	3,5	3,9

Сравнительный анализ результатов контроля знаний студентов медицинского техникума (табл. 4) показал увеличение среднего балла по предметам обучения с увеличением продолжительности их обучения.

Для определения взаимосвязи между показателями развития профессионально важных качеств, соответствующих психологическому эталону специальности «медицинская сестра (медицинский брат)» и уровнем освоения студентами образовательной программы, в первые три года их обучения в медицинском учреждении проведен корреляционный анализ полученных данных.

Таблица 5

Корреляционная связь между показателями развития профессионально важных качеств и уровнем освоения студентами Санкт-Петербургского бюджетного профессионального образовательного учреждения «Медицинский техникум № 9» образовательной программы

Профессионально важные качества	Уровень освоения студентами образовательной программы		
	I курс	II курс	III курс
Поведенческая регуляция	0,087	0,112	0,138*
Моральная нормативность	0,169*	0,146	0,142*
Коммуникативные и организаторские склонности	0,192**	0,238**	0,207**

* – уровень достоверности 0,05 ($F_{кр} \leq 0,14$);

** – уровень достоверности 0,01 ($F_{кр} \leq 0,18$).

Проведенный анализ показал наличие положительной корреляционной связи между показателями уровня освоения студентами образовательной программы и уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей, в том числе у студентов I курса – $F_{эмп}=0,192$ ($F_{кр}=0,18$, $p<0,01$); II курса – $F_{эмп}=0,238$ ($F_{кр}=0,18$, $p<0,01$); III курса – $F_{эмп}=0,207$ ($F_{кр}=0,18$, $p<0,01$). Таким образом, выявлена роль развития профессионально важных качеств для достижения успеха в учебной деятельности. Студенты II и III курсов имеют более высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Значит, действительно, высокие коммуникативные и организаторские склонности помогают успешно преодолеть сложности, возникающие в процессе приобретения знаний и навыков.

Еще в недавнем прошлом суть сестринского дела заключалась в точном выполнении предписаний врача, настоящее же понимание сестринского дела – это представление образа и личности сестры как активного, равного участника в лечебном процессе. Сестринское дело – это самостоятельная профессия, обладающая достаточным потенциалом, чтобы стать вровень с лечебным делом.

Как показывают результаты исследования, профессиональные функции медицинской сестры оказываются значительно шире, чем простое выполнение указаний врача. Высококвалифицированная практикующая сестра должна иметь достаточно знаний и навыков, а также уверенности, чтобы планировать, осуществлять и оценивать

уход, отвечающий потребностям отдельного пациента, а в ряде случаев быть способной быстро и гибко думать, принимать решения в условиях дефицита времени.

Вопрос о развитии профессионально важных качеств является одним из основных в проблематике системогенеза деятельности. Его изучение позволяет конкретизировать принцип единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, Б. Г. Ананьевым, Б. М. Тепловым, А. В. Брушлинским и другими отечественными психологами. В процессах системогенеза деятельности профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие профессионально важных качеств выступает узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

Таким образом, профессионально важные качества являются весьма значимыми как в обучении, так и в дальнейшей профессиональной деятельности субъекта труда так, как от них зависит успешность выполнения работы. При выборе профессионального учебного заведения без учета профессионально важных качеств возникают определенные сложности в процессе приобретения знаний и навыков. С одной стороны, профессионально важные качества являются предпосылкой успешной профессиональной деятельности, но в то же время они сами совершенствуются, развиваются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями. То есть в процессе обучения необходимо воздействовать на комплекс профессионально важных качеств каждого студента.

Список литературы

1. Большой толковый словарь – СПб.: НОРИНТ, 2000. – 1535 с.
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
3. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – М., 1988.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., МГУ, 2005.
6. Общая психология: учеб. / под общ. ред. проф. Л.В. Карпова. – М.: Гардарики, 2005. – 232 с.
7. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: учеб. пособие. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
8. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.: ил.
9. Социальная психология образования / под ред. А.Н. Сухова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 359 с.
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Статья поступила: 28.02.2018. Принята к печати: 29.03.2018

Психологические особенности управления образовательной организацией высшего образования: интегративный психолого-педагогический подход

В статье с позиции психологии и педагогики осуществлена формулировка проблемы управления образовательной организацией высшего образования с учетом современных внешних и внутренних вызовов российскому обществу и перспектив его развития. Проанализированы существующие подходы к управлению вузами. Показана конструктивность интегративного психолого-педагогического подхода к руководству образовательными организациями высшего образования нового типа, которые ориентированы на подготовку талантов, способных служить России в условиях масштабных и быстротечных трансформаций российского общества, порождая и реализуя прорывные идеи. Предложена теоретическая основа интегративного психолого-педагогического подхода в виде акмеологической концепции созидающего организационного лидерства. Раскрыто содержание системы иерархически связанных понятий данной концепции. На основе ролевой модели предложены компетенции, которыми должен обладать руководитель образовательной организации высшего образования нового «креативного» типа. Определена применительно к управлению образовательной организацией высшего образования перспектива развития акмеологии созидающего организационного лидерства.

In the article, from the standpoint of psychology and pedagogy, the formulation of the problem of managing the educational organization of higher education, taking into account modern external and internal challenges to Russian society and the prospects for its development, is implemented. The existing approaches to the management of universities are analyzed. The constructiveness of the integrative psychology-pedagogical approach to the management of educational institutions of higher education of a new type is shown that are focused on the training of talents capable of serving Russia under the conditions of large-scale and rapid transformations of Russian society, generating and realizing breakthrough ideas. The theoretical basis of integrative psychology-pedagogical approach in the form of an acmeological concept of creative organizational leadership is offered. The content of the system of hierarchical related concepts of the given end of the article is revealed. Based on the role model of the proposed competencies that should be possessed by the head of the educational organization of higher education of the new «creative» type. The perspective of development of acmeology of creative organizational leadership is defined in relation to the management of educational organization of higher education.

Ключевые слова: управление образовательными организациями высшего образования, компетентностный подход, проектный подход, маркетинговый подход, инновационный подход, интегративный психолого-педагогический подход, акмеология созидающего организационного лидерства, организационная деятельность, личность организационного лидера, ролевая модель.

Key words: management of educational organizations of higher education, competence approach, project approach, marketing approach, innovative approach, integrative psychology-pedagogical approach, acmeology of creative organizational leadership, organizational activity, personality of the organizational leader, role model.

Актуальность исследования психологических особенностей управления высшими учебными заведениями обусловлена необходимостью решения комплекса задач государственной важности, которые были оглашены президентом Российской Федерации В.В. Путиным Федеральному собранию в 2018 г. Стратегическим направлением развития России является создание долгосрочно преуспевающего российского общества для обеспечения созидательной мощи данного общества, устойчивой к современным внутренним и внешним вызовам, на протяжении многих поколений. При этом основой данной мощи, могущества страны являются люди, поэтому решительный прорыв необходимо сделать не только в экономике, здравоохранении, культуре, но, прежде всего, в образовании. На современном этапе развития российского общества миссия образования – это масштабный, в рамках всей страны, поиск и воспитание талантов, готовых служить обществу.

Противостояние современным внешним и внутренним вызовам требует новой управленческой парадигмы. В этой связи возникает потребность в новом подходе к руководству высшим учебным заведением (вузом). Вместо управления образовательными организациями как учреждениями, ориентированными только на строгое соблюдение нормативных требований или оказание образовательных услуг, возникает необходимость в проектировании и развитии образовательных организаций как творящей, развивающей социальной системы. Целью такой образовательной организации является максимально полное раскрытие способностей студентов в процессе реализации образовательной программы, разрабатываемой подобным инновационным вузом.

Исходя из современной постановки проблемы образования, можно определить направление психолого-педагогического исследования: разработка конструктивного подхода, позволяющего реализовать грандиозный образовательный проект трансформации российских образовательных организаций в социальные системы воспроизводства молодых талантов в масштабах всей страны.

Важно отметить, чтобы данный грандиозный по своим масштабам, экономическим затратам, временным границам проект не оказался очередным мифом, сказкой, которая так и не стала былью, необходимо пошаговое решение данной проблемы.

На начальном этапе исследуемая проблема может быть сформулирована как поиск подхода, который позволит выявить психологические особенности управления вузами и разработать теоретическую модель организационной деятельности и личности тех, кто способен создавать социальные системы обнаружения и формирования талантливых молодых специалистов. Иначе говоря, возникает настоятельная потребность на основе исследования организационной деятельности в разработке требований к личности руководителей образовательных организаций нового типа – университетов XXI в.

По своей природе проблема создания образовательных организаций как систем, воспроизводящих талант, является комплексной, предполагает участие специалистов в области экономики, управления, юриспруденции, социологии, психологии и педагогики. Кроме того, комплексный характер данной проблемы обусловлен тем, что речь идет не только об исследовании, но и конструировании сложноорганизованных, полидетерминированных социальных систем.

Однако любое решение данного класса проблем требует выделения главенствующего звена. В связи с тем, что любая организация – это искусственно создаваемое сообщество людей, определяющим онтологическим фактором в данном феномене являются создатели организаций.

Второй важный момент заключается в том, что образовательные организации, целью которых является масштабное и разнообразное воспроизводство талантов, – это развивающиеся системы, которые не могут быть созданы программами заданными извне и свыше. Такие социальные системы творятся по замыслу ее создателей, т. е. руководителей образовательной организации.

В-третьих, создание данных организаций является не индивидуальным творчеством, а сотворчеством. Под сотворчеством понимается совместная деятельность членов образовательных организаций, результатом которой является социальная система обнаружения и формирования способности к саморазвитию, самообразованию как основы таланта, воспитанию студентов как самостоятельных, творчески мыслящих личностей, готовых к масштабным, быстротечным инновационным трансформациям российского общества.

Несмотря на комплексный характер исследуемой проблемы, на данном начальном этапе исследуемая проблема может быть сформулирована как поиск психолого-педагогического подхода, который

является главенствующим фактором решения проблемы создания системы управления образовательными организациями высшего образования нового типа. Именно данный подход задает основополагающие параметры проектирования сложной социальной системы, которая позволит целенаправленно «выращивать» тех, кто, в свою очередь, способен создавать социальные системы воспитания талантов в различных сферах человеческой деятельности, т. е. руководителей вузов нового типа.

Итак, целью исследования является разработка концептуальных оснований психолого-педагогического подхода к исследованию деятельности и личности руководителей образовательных организаций высшего образования, способных создавать системы поиска и формирования талантливых профессионалов XXI в.

Оценивая степень научной разработанности исследуемой проблемы, следует отметить, что необходимость разработки нового подхода к решению данной проблемы признается многими специалистами, включая экономистов, социологов и психологов. Ряд исследователей предприняли попытку распространить компетентностный подход к решению проблемы управления образовательными организациями. Например, С.В. Аржанухин, исходя из особенностей социально-экономического развития России, предложил экстраполировать компетентностный подход на профессиональную деятельность педагогических работников. При этом, автор является сторонником экономической парадигмы в образовании. Он считает, что современный образовательный процесс в вузе должен строиться, по преимуществу, как управление проектом, направленным на решение конкретной социально-экономической проблемы. Само управление образовательными организациями должно подчиняться социально-экономической целесообразности и управленческой логике. Ключевой стратегией управления вузом является превращение человеческого интеллектуального потенциала вуза в человеческий капитал, а образование – в главную социальную технологию развития человеческого капитала. Для реализации своей идеи С.В. Аржанухин предлагает создать систему управления по компетенциям педагогического работника, которая в рамках вуза должна строиться на единых основаниях и принципах. Компетентностный профиль студента и компетентностный профиль преподавателя должны находиться в общем пространстве образовательного процесса [4].

Сторонником компетентностного подхода применительно к руководству образовательной организацией высшего образования является и О.Л. Чуланова, которая решение стратегических задач вуза также рассматривает с позиции концепции управления человеческими ресурсами [29].

Не отрицая необходимость разработки компетентностного подхода к управлению вузом, необходимо, во-первых, уточнить механизм формирования тезауруса профессиональных компетенций не обучающихся, а профессорско-преподавательского состава и, главное, руководителя образовательной организации. Во-вторых, нельзя согласиться с тем, что только сектор реальной экономики должен формировать данный тезаурус. В-третьих, применительно к деятельности руководителя образовательной организации высшего образования данная трактовка компетентностного подхода в лучшем случае задает целевую функцию данной деятельности, но не раскрывает ее психологическое содержание, что, безусловно, является ограничением реализации данного подхода на практике.

Можно выделить два парадигмальных экономических основания исследования содержания деятельности руководителя образовательной организации: административно-командное и менеджерское. Первое основание является по своему содержанию функционально-профессиональным подходом. Базовым положением функционально-профессионального подхода является утверждение, что руководство организацией — это особый тип профессиональной деятельности, которая в отечественной психологии обозначается как управленческая деятельность. Сторонники данной рациональной точки зрения считают, что управленческую деятельность можно описать конечным набором основных и универсальных единиц управленческой деятельности управленческих функций, включая и целеполагание. Следовательно, компетенции руководителя образовательной организации в рамках функционально-профессионального подхода представлены в виде набора управленческих функций. Однако не существует инвариантной системы данных единиц управленческой деятельности [8].

Как показывают исследования Б. Карлоффа, усвоение необходимых управленческих компетенций не гарантирует успеха в создании преуспевающих образовательных организаций [19].

На современном этапе развития науки об управлении с позиции менеджерского парадигмального основания рассматривают образовательную организацию как преимущественно коммерческую структуру, которая оказывает образовательную услугу. Необходимо отметить, что с передовых позиций менеджмента как науки деятельность руководителя трактуется не просто как профессия, а как искусство. Данная точка зрения обозначается как игровой, тренингово-ролевой (поведенческий) подход. Преимущество поведенческого подхода по сравнению с функционально-профессиональным первым в нашей стране доказал Ю.Д. Красовский. Он показал, что уже в конце XX в. в зарубежной управленческой мысли поведенческий подход за-

нимает лидирующее положение по сравнению с рациональным подходом, так как обладает большим потенциалом для раскрытия огромных личностных ресурсов [22].

На современном этапе передовые модели поведенческого подхода сравнивают руководителя организации с деятелем искусства, разрабатывающим сценарии «управленческой драмы», осуществляющим постановку «управленческого спектакля» и играющим в нем «заглавную роль» [8, 9].

Несмотря на очевидную перспективность рассмотрения руководства организаций не только с позиции профессии, но и с точки зрения искусства, менеджерский игровой подход имеет существенное ограничение применительно к руководству организацией высшего образования нового типа. Данный подход явно недостаточен для руководства образовательными организациями, ориентированными на воспитание талантов. Дело в том, что в рамках данного подхода высока вероятность формирования искусных манипуляторов, которые могут привести организацию к кратковременному успеху, но не к долгосрочному, стабильному процветанию. В то время как талантливые руководители осуществляют «духовное управление». Прорывное развитие организаций возникает тогда, когда руководитель наделяет совместную деятельность людей глубоким личностным смыслом [10].

В рамках экономической парадигмы высшего образования интенсивно разрабатываются также три подхода: маркетинговый, процессный и инновационный.

Е.Д. Липкина продвигает маркетинговый подход к управлению вузом, который, по её мнению, позволяет усилить стратегическое конкурентное превосходство образовательной организации высшего образования. Преимущество данного подхода, по мнению автора, заключается в том, что маркетинговое управление является существенным внутренним ресурсом и ориентировано на развитие вуза. Автор рассматривает маркетинг-менеджмент как мировоззренческую позицию, которая ставит на первое место такие целевые установки вуза как формирование и наращивание конкурентных преимуществ. Маркетинговый подход предполагает, прежде всего, ориентацию на долгосрочные ценности, которые позволяют удовлетворить потребности потребителей длительное время. Вторым важным направлением является ориентация на развитие партнерских отношений и учет интересов большого круга участников. Третье направление – это ориентация на внутреннюю координацию таким образом, чтобы все сотрудники были подчинены идее маркетинга. И наконец, обязательным условием успешности реализации маркетингового подхода является ориентация на управление инновациями [24].

Необходимо подчеркнуть, что, во-первых, ценность маркетингового подхода заключается в том, что он рассматривает образовательную организацию как долгосрочно преуспевающую. Во-вторых, маркетинговый подход тесно связан с инновационным подходом. И, наконец, прежде чем, рассмотреть инновационный подход, обратим внимание на ограничения реализации маркетингового подхода, которые также связаны с психологическими факторами. Данный подход только декларирует необходимость доминирования маркетинговой идеи у всех сотрудников вуза, но не раскрывает механизм реализации данного принципиального положения маркетингового управления. Механизм реализации может быть понят на основе социально-психологических теорий. Отметим, что установка на подчинение сотрудников маркетинговой идеи, о которой говорит Е.Д. Липкина, является с психологической точки зрения неверной. Механизм доминирования маркетинговой идеи базируется на организационно-лидерском подходе [8].

А.Г. Кириллов предлагает осуществлять управление вузом на основе процессного подхода, под которым он понимает деятельность, направленную на реализацию образовательного бизнес-процесса с максимально возможной эффективностью при заданных ограничениях ресурсов (человеческих, материальных, финансовых). Сущность методологии управления процессами заключается в том, что, как считает автор, ответственность за реализацию процесса и достижение результатов лежит на определенном лице – менеджере процесса или ограниченной группе лиц. Процессный подход предполагает построение процессной модели деятельности вуза, которая позволяет четко структурировать управление образовательной организации, не только определить этапы совместной деятельности, но и скоординировать параллельно протекающие образовательные процессы и осуществлять комплексное управление данными процессами [20].

Близкую точку зрения высказывают О.В. Дмитриева и В.Н. Фрянов, которые процессный подход к управлению вузом рассматривают как основу повышения качества высшего образования. Они также предлагают модель бизнес-процесса образовательной деятельности вуза, используя базовую функциональную модель IDEF0, которая позволяет формализовать процесс управления. Модель IDEF0 представляет собой набор блоков, каждый из которых построен как кибернетическая схема в виде «черного ящика», что позволяет описать входящие, исходящие и управляющие процессы и механизмы их реализации [17].

Уточнение критериев идентификации процессного подхода применительно к управлению вузом описаны в работе Т.В. Бобко и

Т.В. Петровой. Авторы на основе анализа методики оценки эффективности деятельности вузов, предложенной Министерством образования и науки Российской Федерации, приходят к выводу, что процессный подход к управлению вузами, включающий процессы управления ресурсами, процессы измерения и совершенствования деятельности, не позволяет осуществлять полноценную реализацию процессного управления вузами. В частности, не реализуются процессы управления «распределением готовой продукции» и стратегического управления развитием вузов [16].

Оценивая перспективность процессного подхода применительно к созданию образовательных организаций нового типа, необходимо подчеркнуть, что данный подход базируется на менеджерской парадигме и, следовательно, для него характерны все преимущества и ограничения, описанные ранее. Кроме того, важно отметить, что эффективность управления вузом, основная на данном подходе, зависит во многом от психологических факторов, в частности, от мотивационной составляющей деятельности, а именно, как утверждают сами авторы, от стремления менеджеров действовать как команда, работать согласованно по достижению общей цели, побуждая к этому сотрудников подразделений.

Инновационный подход к управлению образовательной организацией высшего образования является популярным. В «вузовской среде» очень часто говорят о том, что университеты XXI в. – это инновационные вузы. Идея инноваций как основа создания университетов нового поколения не только отражена в популярных журналах, не только является предметом дискуссий в СМИ, но, главное, прорабатывается в научных публикациях.

Однако разные авторы делают акценты на различных аспектах инновационной точки зрения на управление вузом. Так А.Н. Асаул, Б.М. Капаров считают, что концептуальным основанием разработки инновационного подхода к управлению вузом является теория организации [5].

Т.И. Афасижев, В.А. Тешев считают, что в России в настоящее время одна из основных проблем управления высшим учебным заведением заключается в том, что из «научно-образовательной структуры» оно должно превратиться в коммерческо-финансово-научно-образовательную систему. Для оптимального взаимодействия финансового, коммерческого и интеллектуального капитала необходимы особые механизмы, реализация которых должна осуществляться путем применения экономических методов управления, которые разрабатываются на основе инновационного подхода [6].

Необходимо отметить, что существует связь между тремя подходами: маркетинговым, проектным и инновационным. Так, Л.М. Якубова, М.Р. Якубов считают, что инновации в управлении современным вузом должны реализоваться на основе проектного подхода. Они отмечают, что метод проектного подхода позволяет разработать концептуальную основу повышения конкурентных преимуществ вуза, выявить новые приоритеты в обучении студентов, где акцент делается на главном приоритете – науке как двигателе образования и производства [31].

Завершая критический анализ подходов к управлению образовательными организациями высшего образования нового поколения, разрабатываемых на экономической парадигме, можно согласиться с их конструктивностью. В то же время, как следует из результатов исследования, необходим подход, который выступит в качестве интегратора рассмотренных подходов. Необходимо отметить, что интегративный подход должен исходить из ключевого фактора управления любой организации – личности руководителя, которая накладывает отпечаток на всю организацию. В связи с определяющей ролью личности руководителя в успешности руководства организациями высшего образования, целью которых является прорыв в сфере подготовки профессионалов XXI в., интегративный подход должен быть психолого-педагогическим. Во-первых, как отмечал Б.Г. Ананьев, психология является орудием синтеза знаний о человеке [3]. Следовательно, психологический подход обладает интегрирующим потенциалом и способен объединить рассмотренные подходы к управлению образовательной организацией. Во-вторых, как было показано в настоящем исследовании, все экономические подходы для их реализации нуждаются в знаниях психологии. В-третьих, возникает необходимость в педагогических знаниях, так как речь идет о формировании личности тех руководителей, которые способны создавать социальную систему обнаружения и воспитания студентов, готовых стать субъектами масштабных, быстротечных, инновационных трансформаций российского общества.

Необходимо отметить, что отсутствуют публикации, в которых представлены разработки интегративного психолого-педагогического подхода к управлению вузами нового «творящего типа» и предлагаются концептуальные основы психолого-педагогического исследования управления образовательными организациями высшего образования в современных условиях масштабной и быстротечной трансформации российского общества с ориентацией на долгосрочное преуспевание. Рассматриваются отдельные аспекты психологическо-педагогического воззрения на руководство вузами нового поколения.

Уточним, что и лидерская идея в управлении организациями высшего образования встречается в единичных публикациях. Например, Р.М. Шерайзина отмечает важную роль лидерства в стратегическом управлении вузом [30]. Однако, данное воззрение на лидерство основывается на традиционной социально-психологической теории лидерства, представленной в работах Б.Д. Парыгина [27].

Так, Р.М. Шерайзина рассматривает лидерство и командный менеджмент по отдельности. Данная теория не раскрывает содержания организационного лидерства. В частности, неформальное лидерство в малых группах и командная работа являются неотъемлемыми взаимосвязанными компонентами особой формы руководства организацией – организационным лидерством.

Так, В. Коваленко подчеркивает важность полисубъектного управления вузом. Полисубъектное управление имеет дело не с исполнителями чужой воли, а со свободными, инициативными субъектами, творящими, конструирующими свою форму жизни, интегрируясь в общее созидающее пространство образовательной организации [21].

Отметим важность идеи полисубъектного управления, которая, по сути, является конкретизацией теории субъекта жизнедеятельности К.А. Абульхановой-Славской [1] и концепции сотворчества [15].

Н.А. Кустова рассматривает одно из требований к управлению образовательными организациями, которые сформулированы в Законе об образовании. Речь идет о сочетании коллегиальности и единоначалия в управлении вузом [23].

Не отрицая значимости сочетания коллегиальности и единоначалия в руководстве вузом, важно подчеркнуть частный, несистемный характер данной идеи.

Важно также отметить, что рассмотренные психологические аспекты синтезируются в акмеологической концепции организационного лидерства [9; 10].

Акмеологическая концепция организационного лидерства не отрицает необходимость раскрытия содержания понятий «личность» и «деятельность» лидера организации, как считают В.Г. Зазыкин и Е.А. Смирнов [18], но изначально уточняет, что объект исследования акмеологии созидающего организационного лидерства не сводится только к отдельному человеку, а представляет собой вершинные варианты развития общностей людей. Данная трактовка согласуется с определением предмета акмеологии, предложенным А.А. Деркачом и его коллегами – авторами фундаментального учебника по акмеологии [2]. В этой связи выявление признаков вершинного развития организаций – одна из задач акмеологии. Однако вершинное развитие общностей людей в указанном издании ограничивается только командами.

Акмеологическая концепция созидającego организационного лидерства представлена системой иерархически выстроенных понятий. Применительно к исследуемой проблеме, исходным является понятие «вершинные формы» или «акмеформы» сообщества людей. В данном случае – это образовательные организации, способные максимально полно раскрывать и развивать таланты студентов.

В таких организациях существует особая форма руководства – организационное лидерство, которая соответствует акмеологическим представлениям о вершинном развитии общностей людей. Организационное лидерство – это форма руководства организацией, предполагающая влияние организационного лидера на ценностно-смысловую сферу членов организации, на основе которой они превращаются из подчинённых в свободно мыслящих, инициативных лидеров, готовых к конструктивному сотворчеству. С психологической точки зрения организационное лидерство – это сложное динамичное социально-психологическое явление, которое интегрирует в себе индивидуальное творчество лидера, лидерство в малой группе, формальное руководство, управленческое инновационное лидерство и суперлидерство.

Исходя из акмеологического понимания трудовой деятельности как единства профессии, искусства и призвания, появляется возможность устанавливать закономерности и выявлять содержание такой деятельности, благодаря которой талантливый лидер организации наиболее полно раскрывает свой потенциал, в полной мере реализует все возможности своей многогранной личности. Данная деятельность, названная нами организационная деятельность, и направлена на создание образовательных организаций нового типа.

Говоря о преимуществах акмеологической концепции созидającego организационного лидерства, важно отметить, что в данной концепции также ключевым понятием является личность, которая рассматривается с позиции системно-эволюционного подхода как высший уровень развития самоорганизующихся систем: как саморазвивающаяся система [11]. Это позволяет на основе изучения способностей и одаренности выявить возможности достижения потенциальными руководителями вершин организационного таланта, а также определить особенности жизненного пути талантливого лидера организации, движущих сил и условий развития таких личностей. При этом важно отметить, что перечисленные формы проявления организационного лидерства привязаны к определенным стадиям жизненного цикла организации. Необходимо обратить внимание на то, что развитие личности руководителя образовательной организации осуществляется в процессе последовательного перехода от одной стадии жизненного цикла к другой и обусловлено сменой ролевых позиций, которые

отличаются для всех пяти форм организационного лидерства: индивидуального творчества, лидерства в малой группе, формального руководства, управленческого инновационного лидерства и суперлидерства.

Акмеологическая концепция созидającego организационного лидерства позволяет уточнить содержание компетенций, которые имеют отношение к личности руководителя организаций образования нового типа. В рамках акмеологии созидającego организационного лидерства организационная деятельность рассматривается на основе ролевой концепции.

Отметим, что специалисты, решающие проблему подготовки руководителей образовательных организаций, также обращают внимание на конструктивность ролевой концепции для изучения деятельности.

Так, М.А. Магальник [25] признает, что ролевая концепция является достаточно хорошо разработанной в социологии и социальной психологии. Автор также отмечает, что данная концепция получила распространение и применительно к изучению деятельности руководителя. В частности, в работе подчеркивается, что в теории менеджмента наиболее распространенным примером ролевого подхода является подход Г. Минцберга [26].

Важно отметить, что Г. Минцберг трактовал роль с классических позиций. С этих же позиций М.А. Магальник определяет социальную роль руководителя образовательной организации. Роль руководителя понимается как модель поведения, заданная социальной позицией (должностью) в системе общественных и межличностных отношений «руководитель-подчиненный». Любая роль имеет жесткую конфигурацию, обязательную к исполнению. При этом допускается в рамках той или иной социальной роли возможность творческого подхода, формирование новых образцов общественного поведения, персонифицированное выполнение социальных функций. В этом, по мнению автора, и заключаются метаморфозы ролевого подхода в деятельности директора российской школы. М.А. Магальник также подчеркивает необходимость поиска ролей директора школы, что связано с тем, что новая парадигма образования диктует новые требования к директору школы и формирует его новый ролевой репертуар [25].

Автор не предлагает обоснованную систему новых ролей директора школы. В работе предлагается незавершенный их перечень: менеджер, экономист, маркетолог, стратег, финансист, психолог, организатор, экспериментатор, воспитатель, юрист, наставник, инноватор и т. д. Кроме того, ролевая модель разрабатывается применительно не к руководителю вуза, а к директору школы.

Попытка разработать обоснованную систему ролей руководителя предпринял С. Уэллс. Автор исходит из того, что деятельность руководителя организации протекает в двух измерениях, каждое из которых включает три аспекта. Первое измерение – это основные аспекты лидерства: установление порядка, вдохновение и повышение производительности. Второе измерение – общие направления руководства: система, люди, работа. Сочетание двух измерений с тремя аспектами позволяет описать содержание деятельности организационного лидера в виде девяти ролей: мудрец (разработка стратегии); пророк (новаторство во имя будущего); волшебник (гармонизация перемен); глобалист (согласование культурных различий); наставник (мотивация развития); союзник (построение партнерства); властитель (принятие решений); проводник (достижения целей) и художник (стремление к совершенству) [28].

Итак, С. Уэллс описывает функциональную характеристику каждой из данных девяти ролей. Важно отметить, что С. Уэллс не ограничивается только функциональной характеристикой и, в отличие от классического толкования ролей, помимо заданного целевого требования, считает, что каждая из ролей имеет собственные установки, связана с определёнными ключевыми ценностями. Успешность исполнения роли зависит не только от профессиональных умений, но и от личностных качеств, образа мышления и действий.

В этой связи понятие роли С. Уэллса гораздо шире традиционного представления о роли в социальной психологии и, скорее всего, имеет отношение к позиции личности, которая затрагивает не все жизненно важные ценности личности, а ограничивается только трудовой деятельностью лидера организации. Функционально-ролевая позиция характеризуется не только поведенческим компонентом (функциями), но и аксиологическим компонентом (ценностями, установками).

С Уэллс не ограничивается метаморфозами ролевого репертуара руководителя, а дает более глубокую психологическую трактовку ролей. Если считать, что роль – это компетенция руководителя, то ее можно трактовать как единство функционального и аксиологического компонентов.

Не отрицая конструктивность ролевого подхода С. Уэллса, необходимо уточнить ролевую структуру деятельности руководителя образовательной организации высшего образования.

Е.В. Беловой было установлено, что роли, диагностируемые по методике С. Уэллса, достоверно связаны с ролями, определяемыми с помощью модифицированной методики Р.М. Белбина [7]. При этом каждая роль по С. Уэллсу связана с несколькими ролями модифицированной методики. Это можно объяснить тем, что роли, предложенные С. Уэллсом, являются более интегрированными. При этом

содержание ролей методики С. Уэллса не противоречит содержанию ролей модифицированной методики Р. М. Белбина. Обозначение ролей по методике С. Уэллса не согласуется с терминологией, принятой в отечественной психологии. В связи с этим Е.В. Беловой была конкретизирована описательная характеристика ролей управленческого лидера [12].

Дальнейшие исследования позволили уточнить ролевую структуру деятельности управленческого лидера [14; 15].

Опираясь на ролевую концепцию деятельности созидающего организационного лидера, уточним ролевую структуру деятельности руководителя образовательной организации высшего образования. При этом организационная деятельность является системообразующим фактором, благодаря которому осуществляется синтез всех пяти динамических компонентов организационного лидерства: индивидуального творчества лидера, лидерства в малой группе, формального руководства, управленческого инновационного лидерства и суперлидерства.

На этапе индивидуального творчества руководитель образовательной организации является «Генератором идей», который определяет организационный замысел, генерирует идею и превращает ее в легко передаваемую другим людям точку зрения, которая обладает вдохновляющей силой. На этой стадии важным является также роль «Мудреца», которая предлагает проверку организационного замысла на его связь с возможностью достигать долгосрочного преуспевания вуза.

На этапе лидерства в малой группе руководитель образовательной организации нового типа выступает первоначально в роли «Идеолога», который формирует единую мировоззренческую картину, ценностно-смысловое единство членов организации, превращая их из подчиненных в последователей, готовых служить общей идее. На этой стадии лидер является «Формирователем», который формирует команду из талантливых, преданных не ему, а идее профессионалов, которые доводят замысел лидера организации до реализации, разрабатывая концепцию организации, ее детальный проект.

На этапе формального руководства организационный лидер осуществляет управленческую деятельность, осуществляя роль «Управленца» включающая роль «Принимающего решения», который берет на себя ответственность за принятие решений, их реализацию и последствия, а также роль «Организатора», который организует совместную работу членов организации.

На этапе управленческого инновационного лидерства руководитель образовательной организации нового типа осуществляет инновационную деятельность, реализуя сложную ролевую позицию

«Инноватора», благодаря которой осуществляется внедрение организационного замысла руководителя, создается инновационный климат в педагогическом коллективе («Хранитель ценностей»), осуществляется помощь педагогам в преодолении сопротивления к инновациям («Наставник»), а также их поддержка в достижении цели безвыходных ситуациях, которые возникают на пути реализации инноваций («Воин»).

На этапе суперлидерства, который предполагает превращение членов организации из последователей в свободно мыслящих, инициативных, творческих людей, важна роль «Наставника», который, мотивируя личностный и профессиональный рост членов группы, превращает отдельных членов образовательной организации в лидеров, способных порождать и реализовывать новые идеи долгосрочного преуспевания вуза.

Итак, обобщая результаты теоретического анализа существующих точек зрения на проблему управления образовательными организациями высшего образования, можно сформулировать следующие базовые предположения:

1. Перспективным является интегративный психолого-педагогический подход, ориентированный на тех руководителей, которые обладают компетенциями проектировать и создавать образовательные организации нового типа или вершинные организационные формы, в которых максимально полно реализуется процесс сотворчества, вовлекающий в создании таких организаций всех ее членов.

2. Психолого-педагогический подход является интегративным, так как объединяет различные концептуальные основания, включая понимание руководителя организации образования нового типа не только как профессионального управленца и искусного инновационного менеджера, но и как созидающего лидера.

3. Теоретическим основанием интегративного психолого-педагогического подхода является акмеологическая концепция организационного созидающего лидерства, которая применительно к исследуемой проблеме представляет собой систему иерархический понятий: образовательная организация как разновидность акмеформы сообщества людей; созидающее организационное лидерство как форма руководства вузом нового «творящего таланты» типа; организационная деятельность как системообразующий фактор целостности образовательной организации и синтеза всех компонентов организационного лидерства; личность как вершинная форма развития самоорганизующихся систем.

4. Организационное лидерство – это динамическая система, которая включает такие социально-психологические явления, как: индивидуальное творчество лидера, лидерство в малой группе, формальное руководство, управленческое инновационное лидерство и суперлидерство.

5. Организационная деятельность – это деятельностное метаобразование, интегрирующее различные виды деятельности руководителя, включая управленческую и инновационную деятельность, на основе лидерской позиции, которая может быть описана с помощью ролевой модели, включающей следующие ролевые позиции: «Генератор идей», «Мудрец», «Идеолог», «Формирователь», «Управленец», «Инноватор», «Хранитель ценностей», «Воин» и «Наставник».

6. В связи со сложной структурой деятельности руководителя образовательной организации нового типа можно уточнить содержание понятия компетенции, которые представлены девятью ролями руководителя организации и должны пониматься не только с функциональной, но и с аксиологической точки зрения.

Определяя перспективы исследования, отметим, что разработка концепции управления вузом нового типа требует комплексной оценки ее эффективности и реализуемости предлагаемого интегративного психолого-педагогического подхода не только со стороны психологов и педагогов, но и экономистов, профессиональных управленцев, социологов и юристов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Акмеология: учеб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
4. Аржанухин С.В. Современный вуз: от управления по компетенциям обучающихся к управлению по компетенциям педагогических работников // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Гуманит. ун-т, 2015. – С. 15–19.
5. Асаул А.Н., Капаров Б.М. Инновационный подход к управлению вузом на основе теории организации. // Научные труды Вольного экономического общества России. – М.: Изд-во Вольное экономическое общества России, 2006. – Т. 78. – С. 58–64.
6. Афасижев Т.И., Тешев В.А. Инновационные методы и подходы к управлению вузом // Вестн. Адыгей. гос. ун-та. Сер. 1: Регионоведение, философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2008. – №2. – С. 97–101.
7. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. – М.: НИРО, 2003. – 232 с.
8. Белов В.В. Проблемы талантливости руководства организацией и подходы к ее решению // Экономика и управление. – 2004. – № 2. – С. 110–116.
9. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5. – №1. – С. 40–50.
10. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века Теория и практика современной психологии: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 2016. – С. 106–109.
11. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – № 4. – 2017. – С. 43–56.
12. Белова Е.В. Личностные особенности успешных предпринимателей малого и среднего бизнеса: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 207 с.
13. Белов В.В., Белова Е.В. Проблема управленческого лидерства: психологический подход // Управленческое консультирование. – 2014. – № 7 (67). – С. 116–125.

14. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 200 с.
15. Белова Е.В. Формирование системного мышления и лидерских компетенций у студентов и аспирантов технических вузов. – СПб.: СПбГУТ, 2018. – 198 с.
16. Бобко Т.В., Петрова Т.В. Инновации в управлении современным вузом: проектный подход // Фундаментальные исследования. – Пенза: Академия естествознания, Номер 9-1. – 2017. – С. 127–133.
17. Дмитриева О.В., Фрянов В.Н. Процессный подход к управлению вузом как основа повышения качества образования // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. – Новокузнецк, 2008. – С. 8–15.
18. Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психология и акмеология лидерства. – М.: ЭЛИТ, 2010. – 304 с.
19. Карлофф Б. Деловая стратегия: концепция, содержание, символы. – М.: Экономика, 1999. – 280 с.
20. Кириллов А.Г. Процессный подход в управлении современным вузом // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 1. – С. 77–82.
21. Коваленко В. О полисубъектном управлении вузом // Высшее образование в России 2014. – № 2. – С. 173–174.
22. Красовский Ю.Д. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы. – М.: Инфра-М, 1997. – 352 с.
23. Кустова Н.А. Сочетание принципов коллегиальности и единоначалия в управлении вузом // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2007. – № 3 (35). – С. 132–133.
24. Липкина Е.Д. Маркетинговый подход к управлению вузом // Вестн. Северного (Арктического) федер. ун-та. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 6. – С. 119–125.
25. Магальник М.А. Метаморфозы ролевого подхода в деятельности директора российской школы // Практическая педагогика: гуманизация процессов образования и воспитания: сб. материалов междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию со дня рождения В. Сухомлинского. Россия, Москва, 26–28 сент. 2013 г. / под ред. О.М. Кикинежди. 2013. – С. 98–103.
26. Минцберг Г. Природа управленческого труда. – СПб.: ЮНГ, 1989. – 589 с.
27. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство // Руководство и лидерство: Опыт социально-психологического исследования: сб. / под ред. Б.Д. Парыгина. – Л.: Изд-во ЛГПУ, 1973. – 141 с.
28. Уэллс. С. Босс многоликий. Найди стиль своего руководства. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
29. Чуланова О.Л. Компетентностный подход в управлении человеческими ресурсами как интеграционный метод стратегического управления вузом: материалы девятого Междунар. симпозиума по имиджологии «Имиджология – 2011: Развитие и продвижение территорий». – М.: Редакционно-издательский центр АИМ, 2011. – С. 229–237.
30. Шерайзина Р.М. Лидерство и командный менеджмент в стратегическом управлении вузом // Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 112 с.
31. Якубова Л.М., Якубов М.Р. Инновации в управлении современным вузом: проектный подход // Вестн. ТИСБИ. – 2012. – № 1 (49). – С. 216–223.

Статья поступила: 27.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014

Л. П. Назарова, В. Н. Скворцов

Региональный кластер как инновационная образовательная модель

В статье рассматриваются сущность организации регионального кластера системы образования, методологические положения, условия функционирования кластера и его функции.

The article considers an essence of organizational regional cluster of an education system, methodological provisions, operating conditions of a cluster and it's functions.

Ключевые слова: кластер, образование, методические положения, субъективные, объективные условия, функции.

Key words: cluster, education, methodological provisions, subjective, objective condition, functions.

Тема инноваций в образовании является одной из ведущих проблем педагогики. Инновации в образовании рассматриваются в различных аспектах: содержательном, процессуальном, организационном. Этими проблемами занимались К. Ангеловски; А.А. Вербицкий; О.Г. Ларионова; В.В. Гусенко и др.

Нас интересует проблема инноваций организационного аспекта – объединение образовательных организаций в кластеры. Кластер, как это отражено в Большом энциклопедическом словаре [1, с. 492], представляет собой группу объектов с общими принципами. Это слово из информатики в настоящее время используется в педагогике и других науках.

Так, М.А. Шарай, Л.Н. Николаева, Т.В. Вдовина под кластером понимают «соединение однородных элементов в новую целостность, которая может рассматриваться как самостоятельное целое, обладающее определенными свойствами и позволяет применить мультидисциплинарный подход к её развитию [2, с. 20–25].

В нашем случае под кластером мы понимаем объединение образовательных организаций, таких как лицей, колледж, вуз, т. е. Объединение учебных заведений по обучению и воспитанию молодого поколения.

Для данного кластера ведущими методологическими положениями будут являться следующие:

- целостность образовательной системы, предусматривающей объединение образовательных организаций с целью подготовки молодого поколения к реализации своих жизненных интересов и интересов общества;

- целенаправленность образовательных организаций от формирования начального профессионального образования до получения высшего профессионального образования;

- демократизация образования, которая выражается не только в возможности приобретения образовательного ценза, но и в возможности его получения в едином образовательном пространстве, в пределах тех образовательных организаций, которые объединены в кластер. Это создает определенный уровень защищенности, открытости и доступности. Школьник имеет возможность получить среднее образование по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих и служащих, или среднее профессиональное образование по программе подготовки специалистов среднего звена, или высшего образования по программе бакалавриата и специалитета. Далее осуществляется обучение в магистратуре, аспирантуре, проводится подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации;

- фундаментализация образования. В пределах кластера создаются условия, позволяющие выстроить усложняющуюся систему знаний, умений и навыков на основе усиления теоретического обоснования, профессиональной подготовки и её практической реализации, т. е. формирования сущности процесса образования, что представляет основу компетентного подхода в образовании;

- аксиологичность образовательной системы. Объединение образовательных организаций в кластеры позволяет постепенно формировать ценности профессиональных знаний, умений и навыков, овладение творческой деятельностью, ценностью непрерывного образования, важности самообразования. При этом формируются ценностные отношения не только к будущей профессии, но и к знаниям в целом, чему способствует преемственность процесса обучения.

Все названные положения направлены на личностно-ориентированную деятельность, включающую приобретение профессиональных знаний в интересах личности и общества.

Реализация методологических положений названного кластера невозможна без создания определенных условий. Под условиями в философском словаре понимается сфера, обстановка, в которой они возникают, существуют и развиваются, без которых они существовать не могут и в то же время подвергаются их воздействию [1, с. 497].

Как правило, выделяются субъективные и объективные условия. Рассмотрим субъективные условия, которые связаны с интересами и возможностями каждой личности. Одним из важных субъективных условий является доступность образования, под который понимается реализация собственной профессиональной идентификации, отождествление собственных профессиональных интересов и возможности их приобретения в процессе обучения.

В пределах кластера создаются условия для удовлетворения запросов в получении среднего, среднего специального и высшего образования в одной образовательной организации. Одним из условий является возможность получения образования по месту проживания. Моделирование разноуровневого образования в пределах кластера может носить региональный характер организации образования, т. е. получение образования в том регионе, где проживает будущий студент. В то же время кластерная организация образования сориентирована на профессиональные запросы региона. В этом случае получение образования в пределах региона способствует профессиональной принадлежности, исходя из пословицы «где родился, там и пригодился». При этом люди из данного региона получают, как правило, бесплатное образование. Отсюда кластерная организация образования предоставляет более широкие возможности для получения профессиональной квалификации и доступности образования.

Развитие кластерной системы образования связано с сопровождением, как условием индивидуального содействия дальнейшему обучению, возможности приобретения профессионального образования. В пределах кластера имеются большие возможности для воспитания мотивации на получение профессионального образования. С этой целью организуются дополнительные услуги для поступления в учебное заведение, т. е. подготовка к получению дальнейшего образования.

В кластерной системе образования особое место занимает условие сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей. Оно носит «сквозной» характер и направлено на стимулирование социокультурной активности личности, способности к взаимодействию и воспитания готовности к самосовершенствованию и саморазвитию. В него включаются обучающиеся в условиях получения среднего, среднего специального и высшего про-

фессионального образования. Проведенные исследования способствуют обновлению содержания образования на всех уровнях обучения, совершенствованию технологий образовательного процесса, разработке индивидуальных маршрутов с целью дальнейшего совершенствования образования, создания непрерывного образования для развития творческой личности. Сопровождение в условиях кластерной системы образования сочетает общеобразовательный и личностный характер образования.

Одним из важных условий кластерной системы образования является формирование социокультурного слоя общества, т. е. развитие такой личности, которая представляет собой синтез свойств и особенностей, включающий высокий уровень мировоззрения, образец нравственности и гуманистических ориентаций с гармоничным общекультурным развитием, с профессионально-творческими тенденциями деятельности.

К объективным условиям объединения образовательных организаций в кластеры мы отнесли следующие:

- реализацию когнитивно-педагогической модели содержания образования кластера, которая осуществляется на основе используемой информации, реализуется через содержание обучения и содержит следующие элементы процесса обучения:

- ✓ определение роли педагогики в рамках образования каждого компонента подструктуры кластера;

- ✓ раскрытие роли содержательной стороны в педагогическом процессе получения образования;

- ✓ овладение профессиональными категориями в системе знаний профессионального обучения;

- ✓ овладение системой универсальной деятельности, раскрывающей содержание обучения;

- научно-сетевое взаимодействие в системе кластера. Целью научного взаимодействия является организация научного сотрудничества всех подструктур кластера. Формой научного взаимодействия могут быть организация научных лабораторий, мастер-классов, конференций, семинаров и т. д. В этом случае ведущую системообразующую роль выполняет высшее учебное заведение, которое может предложить ряд научно-исследовательских тем, организует публикацию статей, создает условия для развития творческого потенциала личности, руководит научно-исследовательской работой обучающихся и преподавателей;

- адаптированность учебных программ к условиям обучения среднего, средне-специального и высшего образования. При этом, следует исходить из следующих требований:

- ✓ соотнесение программ образования с ориентацией к более высокому уровню обучения;

- ✓ раскрытие единой культуры мира, вхождение в мировую систему науки и образования;
- ✓ овладение профессиональными знаниями;
- ✓ обеспечение деятельностного подхода в процессе обучения;
- ✓ организация практико-ориентированного процесса обучения;
- ✓ содействие творческому поиску в процессе обучения;
- ✓ удовлетворение интересов личности и развитие кластерной системы образования;
- ✓ формирование фонда оценочных средств, соответствующих высокому уровню образования;

- преемственность в системе образовательных организаций кластера, являющаяся элементом непрерывного образования. Она регулируется стандартами образования, учебными планами и программами, обеспечивает реализацию жизненных стратегий, своевременное обновление знаний, личностно-профессиональное становление, саморазвитие и самосовершенствование. Преемственность – это своеобразный вызов времени на социально-экономические и профессиональные изменения;

- кластер как центр культуры региона влияет на все структуры деятельности образовательных организаций и системы дополнительного образования. Вместе с тем способствует социально-культурному и экономическому развитию региона, содействует распространению психолого-педагогических знаний, просветительской информации и возможности получения разноуровневых знаний в пределах региона.

Модель кластерного образования представляет собой сетевое взаимодействие образовательных организаций в пределах региона, обеспечивает систему непрерывного образовательного процесса и реализует определенные функции.

Функция интеграции обеспечивает возможности получения разноуровневого образования (среднего, среднего специального, высшего), возможности контактов в пределах региона, системы образования, обучения. Этому способствует социальная направленность интересов региона, экономическая и материально-техническая база. Кластерная система предоставляет возможности для преемственности в подготовке учебных планов, программ, учебных пособий, учебников, средств обучения.

Функция комплексности способствует совершенствованию образовательной деятельности, системного внедрения инноваций и повышения эффективности научных исследований, изданию учебно-методических материалов и их созданию.

Функция многоуровневости кластерной модели образования реализует гибкий уровень управления в подструктурах кластера, внедрения инновационных технологий, ориентированных на более высокий уровень образования, преемственность в системе обучения, организации практики в пределах данной системы. Эта функция обеспечивает эффективное профессиональное сотрудничество, повышение качества образования во всех подструктурах.

Развитие кластеров в образовании является современным вызовом времени, способствует дальнейшему совершенствованию системы образования, эффективной подготовке квалифицированных профессиональных кадров.

Таким образом, кластер как инновационная модель в образовании требует дальнейшей разработки в области осмысления его роли в образовании и социокультурном обществе.

Список литературы

1. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1987.
2. Шарай Н.А., Николаева Л.Н., Вдовина Т.В. Образовательный кластер как инновационная система // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 20–25.

Статья поступила: 20.04.2018. Принята к печати: 22.05.2018

**«Искры Божьи»: отбор биографий в реестр для детского чтения
(на материале педагогической критики детской литературы)**

Биография известного лица – это один из инструментов воспитания подрастающего поколения. Педагоги используют биографии для демонстрации лучших качеств и поступков. В статье рассматриваются принципы и логика отбора беллетризованных биографий русских и зарубежных писателей, путешественников, изобретателей, царей, императоров, президентов в реестр детского чтения, а также типы героев нарративов, предлагаемых для разных читательских групп.

The biography of a well-known person is one of the instruments for educating the growing-up generation. Educators use biographies to demonstrate the best qualities and deeds. The article discusses the principles and logic of the selection of fictionalized biographies of Russian and foreign writers, travelers, inventors, kings, emperors, presidents in the list of children's reading, as well as the types of narrative heroes proposed for different reading groups.

Ключевые слова: биография, детское чтение, список для чтения, педагогическая критика, патриотическое воспитание, нравственное воспитание, "Женское образование", "Педагогический сборник", "Журнал министерства народного просвещения", рекомендательная библиография.

Key words: biography, children's reading, reading list, pedagogical criticism, Patriotic education, moral education, "Women's education", "Pedagogical collection", "Journal of the Ministry of public education", recommendation bibliography.

На страницах педагогических журналов в 1874–1894-е гг. критика детской литературы сводилась к воспитательным, образовательным, эстетическим, техническим и издательским вопросам, которые рассматривались и при рецензировании произведений, и в рамках проблемных статей. Критики уделяли внимание обсуждениям особенностей детской литературы, критериев оценки детской литературы, жанров, статуса детского писателя, предпринимались попытки в классификации и периодизации детской литературы. Некоторые авторы были сосредоточены на проблемах чтения и особенностях читателя: возраст, социальная среда, учебное заведение. Большинство книг для детей, по мнению педагогов, находились в прямом противоречии с педагогическими требованиями.

Среди различных обсуждений в критике детской литературы оценивались и отбирались нарративы о жизни героев для детского чтения и дискуссии об основных персонажах, биографии которых рекомендовалось читать детям. Отбор биографий «замечательных

людей» в реестр для детского чтения был частью практики составления рекомендательных пособий. Выбор «хороших людей» обуславливался педагогическими и идеологическими установками руководителей детского чтения. Рекомендация книги – инструмент воспитания гражданина в духе национально-правой идеологии Российской империи и государственной педагогики. Жанры «биографии» и «исторической повести» – одни из ключевых в корпусе рекомендуемых книг. Писатели и педагоги цензурировали информацию о героях отечества, которые наделялись исключительно положительными чертами характера и могли служить поучительным примером для подрастающих граждан.

В 1885 г. А. Островинская издала биографические очерки «Искры Божьи», где были представлены биографии Ершова, Жуковского, Белинского, Новикова, Щепкина, Серякова, Свифта, Сервантеса [3]. По словам писательницы, в душу перечисленных знаменитых людей с малолетства запала искра Божья, которая явилась основанием для включения биографических очерков в сборник. Очерки Островинской неоднозначно оценивались и чаще критиковались, однако входили в рекомендуемые списки и даже в списки книг для подарков. Книга «Искры божьи» была лишь одной из целого ряда отобранных и рекомендованных критиками и педагогами детского чтения сборников нарративов о жизни знаменитых и «хороших» (или даже «замечательных») людей. В 1880-е гг. издавались серии «Нашему юношеству рассказы о хороших людях» и «Биографии замечательных людей». Кроме книги Островинской, часто рекомендуемыми авторами биографий были профессиональные литераторы (П. Фурман, И. Ремезов, С. Макарова, А.П. Мунт, Е.А. Сысоева, Толычева, Е. Тур), пишущие тексты для детей.

Использование подобных текстов в воспитательных целях было давно опробованной (с XVIII в.) и распространенной практикой. Биография предлагала ребенку пример и образец идеального человека. Уже в 1836 г. предлагалась для чтения книга «М.В. Ломоносов» Полевого, а начиная со второй половины 1860-х гг., почти каждая книга для чтения включала в себя рассказы о детстве Петра I.

Потенциал биографий оценивался критиками детской литературы и в 1880-е гг.: 1) патриотическое воспитание: «Чтение биографий издавна считается одним из лучших чтений для подрастающих людей; на Плутархе воспитывались целые поколения; читая о подвигах знаменитых соотечественников. Дети незаметно развивали в себе привязанность в родине, клали основу гражданских доблестей; герои были гордостью страны и идеалами для лучших потомков. Таково влияние прославленных людей в своем родном отечестве» [10, с. 599] и 2) нравственное воспитание: «Вот целая серия книжек, которые содержат в себе не только приятное чтение для детей. Но кроме

того прочтутся ими с высокой пользой. "Люди труда и сильной воли", – как остроумно назвала биографии великих людей редакция детского журнала «Родник», – и «искры божьи», – как образно охарактеризовала их г-жа Островинская, – такое чтение укажет детям светлый, хотя и тернистый путь к нравственному и умственному самосовершенствованию, натолкнет их на многие благие мысли, желания, намерения, поступки» [4].

В обзорах и критических заметках на страницах педагогических журналов обсуждались критерии и обосновывались принципы отбора биографий в реестр для детского чтения, на основании которых предлагались типологии персонажей нарративов.

Писатель Н. Поздняков, постоянный рецензент «Женского образования», выделял следующие типы «замечательных людей», биографии которых рекомендовались к прочтению: люди труда; люди ума; люди сильной воли; люди вдохновения.

Классификация М. Соболева («Педагогический сборник») по средовым обстоятельствам выглядела так: биографии людей 1) преодолевающих обстоятельства («честные борцы за идею»); 2) людей с «поразительными обстоятельствами»; 3) людей, вышедших из обычной среды.

Как правило, биография героя представляла собой комбинированный вариант, в повествовании раскрывался ряд характеристик. Например, В.Г. Белинский мог быть охарактеризован как человек труда, ума, воли и особой восприимчивости:

- *сильная воля*: «В Пензе Виссариону пришлось испытать бедность и лишения, близкие к нищете. Достаточно было одного беглого взгляда на его одежду. Чтобы вполне убедиться в этом. Платье его было часто с незачиненными прорехами, а зимой он ходил в простом нагольном тулупе. Всякий другой на его месте, внушил бы только одну жалость, – таким несчастным и заброшенным казался он с виду; но, умное и прекрасное выражение его прекрасных глаз как бы говорило, что он не нуждается ни в чьей помощи, ни в чьем покровительстве».

- *ум*: «Виссарион не по летам развитый и необыкновенно даровитый мальчик, удивлявший всех близких своим остроумием, страстью к чтению и пытливой любознательностью, с которой он прислушивался к разговорам старших, выросал среди домашней обстановки, которая с каждым днем становилась все безотраднее».

- *труд*: «Казалось бы, что при гнетущей бедности и тяжелых лишениях, Белинский мог бы опуститься; что его развитие, которое, по отсутствию внешних вспомогательных средств, скорее можно назвать саморазвитием, – должно бы было остановиться в самом своем начале, в виду того, что забота о куске насущного хлеба – очень злая и назойливая забота; наконец, что Белинский, потеряв

всякую надежду и терпение, мог бы бросить плохо вознаграждающиеся литературные занятия и взяться за какую-нибудь другую, более выгодную работу. Не то видим мы на самом деле...»).

- *восприимчивость*: «Ребенок с умилением рассматривал свои цветы, которые он и впоследствии страшно любил: его радовало, что дождь придал жизни его любимцам, и теперь они пышно красовались на солнце, распространяя прелестный аромат. ...Долго стоял мальчик над клумбами, любясь своими питомцами. Он не мог оторваться от них, и целый рой вопросов, на которые его молодой ум не умел дать ответа, копошился в его голове. В таком раздумье застал мальчика Григорий Никифорович....

– Папа, папа! Как хорошо, – восторженно вскричал Виссарион, бросившись их отцу.

Но отец ничего не умел ответить ему и только как-то растерянно смотрел на сына: его испугало чересчур возбужденное выражение лица мальчика.

Ах! папа! Да неужели ты не видишь, как кругом все хорошо, все: цветы, зелень, деревья...твердил Виссарион. И, горячо обняв отца, он мало-помалу успокоился» [3].

Однако даже при соответствии заданному набору перечисленных качеств текст биографии мог быть оценен как «вредный». У критиков существовало своё представление о степени полезности биографий «хороших людей». По логике регламентатора детского чтения, приоритетными текстами являются нарративы о людях сильной воли, которые преодолевают препятствия: «Лучшими из них считаем те, в которых дети видят людей, трудящихся над развитием своих способностей, данных от рождения, борющихся с различными препятствиями и наконец достигающих известного положения в обществе, пользуясь плодами своих трудов. Даже и в тех случаях, когда герои гибнут в борьбе с различными препятствиями, оставаясь верными руководящей идее их жизни, – биографии не теряют своего педагогического значения. Эти честные борцы за идею могут служить «путеводной звездой» в жизни, могут поддержать молодых людей в борьбе с жизненными невзгодами» [10, с. 600].

Итак, лучшие из «хороших» людей погибают, но остаются верными идее. Такой мотив характерен для книг о «мучениках» («Мученики Колизея», «Мученики науки»). Людьями «второй категории», биографии которых пригодны для чтения, но уступают по воспитательной ценности первым, были люди с «поразительными обстоятельствами». Непригодность текстов объясняется так: «Эти биографии могут, что называется "вскружить голову", выбить человека из колеи и побудить броситься на такие дела, на которые он по

складу своей природы совсем не способен. Проходит первый пыл, человек увидит. Что дело дается не так легко, как оно давалось его идолу, появляется охлаждение, разочарование и в результате изломанная жизнь или порывы без конца» [10, с. 600].

К этому типу относились биографии полководцев, героических личностей. Одной из таких фигур признавался Моцарт. Биографии третьей категории (повествования о тех, кто добивается успеха по воле случая) назывались «безусловно вредными»: «Каждый воспитатель согласится с этим взглядом, если вспомнить, что воспитание стремится развить в юноше уверенность в своих силах, помимо всякого преувеличения их и помимо надежды на всякую случайность. Поразительное явление представлял бы человек, спокойно ожидающий, когда случай выделит его из среды, снабдит всякими благостями и пустит гулять по широкому морю!» [10, с. 600]. Таким образом, герой-мученик, герой, который проходит сложный путь, погибает за идею, веру или знания, – идеальный герой для жанра биографии.

Отбором и рецензированием книг для детского чтения в имперской России занимались три основных института – Министерство народного просвещения, Ведомство учреждений императрицы Марии, Военное министерство. Набор произведений, рекомендуемых комиссиями ведомств, отличался и зависел от проводимой политики, отдельных руководителей детского чтения, которые входили в комиссии ученых советов, и от специфики групп детей, чтение которых находилось в компетенции отдельного института. Списки биографий и рецензии на них публиковались на страницах печатных органов ведомств («Журнал Министерства народного просвещения», «Женское образование» и «Педагогический сборник»). Министерство народного просвещения ведало образованием учащихся низших учебных заведений, гимназий, народных школ и пр., Ведомство учреждений императрицы Марии – образованием воспитанниц женских гимназий и Военное министерство – образованием воспитанников военно-учебных заведений. Соответственно характер рекомендуемых биографий отличался. Биографии писателей (65 произведений с 1880 по 1885 гг.) чаще всего рекомендовались для чтения детям. Рейтинг биографий в журналах Министерства народного просвещения отражает проводимую ведомством образовательную политику, которая базировалась на идее «самодержавия, православия и народности» и не выходила за эти рамки. Приоритетными являлись биографии царей и князей, прославивших Россию, защищавших родину. Вторую и третью позиции занимали рассказы о святых и писателях. Ведомство учреждений императрицы Марии и Военное министерство не рассматривали нарративы о жизни святых как важный воспитательный материал. Ведомство учреждений императрицы Марии выделяло

две основные категории биографий для чтения в женских гимназиях – рассказы о писателях и царях. То же относилось и к Военному министерству. Но для воспитанников военно-учебных заведений рекомендовались, кроме того, биографии полководцев (например, А. Суворова).

Отметим, жизнеописания знаменитых женщин отсутствовали в рекомендательных списках для гимназисток. Образцом для будущей хозяйки и матери должен был быть мужчина, и потому воспитываться она должна была на примере мужского ума, труда, вдохновения и сильной воли. А для мальчиков биографии женщин были актуальны в связи с воспитанием толерантности по отношению к девочкам. В результате нарративы о женщинах адресовались только для чтения мальчикам, точнее воспитанников военно-учебных заведений: «Кто наблюдал общество детей среднего возраста, тот мог заметить пренебрежение, которое существует у мальчиков по отношению к сверстницам девочкам; где корень подобных отношений – сказать трудно, но что он существует – это факт. С годами такие отношения заменяются половыми влечениями, период их продолжается весьма неравномерно. Постепенно перерождаясь то в обожателя, то в поклонника. То в ненавистника и т.д., но весьма редко отношения устанавливаются на почве равноправности...» [5] «Главной» героиней книг о великих женщинах была Екатерина II, книги о которой не рассматривались на страницах «Женского образования». Среди других «образцовых» дам: Жанна д'Арк, мать Гёте, Ш. Бронте, Р. Боннер, Кауфман и пр. А в качестве подарка для девушек на страницах «Женского образования» предлагалась книга «Женщина. Её жизнь, нравы и общественное положение у всех народов земного шара» А.Ф. Швейгер-Лерхенфельда, где вместо стремления к идеализации образа женщины – ориентация на реалистическое описание.

К числу непопулярных у критиков детской литературы относились произведения о представителях искусства (живопись, музыка), путешественниках и изобретателях (Колумб, Никитин, Дежнев, Хабаров, Федоров). Отдельно стоит сказать о книге «Знаменитые собаки» И. Деркачева, в которой представлены небольшие рассказы о жизни собак знаменитых людей. Критики обращали внимание на преданность животных хозяину как на желаемое качество для юного читателя, говорили о других человеческих качествах, которые демонстрировались на примере животного.

Для критиков и педагогов важна была не столько значительность фигуры, достигнутые успехи, сколько воспитательный и идеологический потенциал биографии писателя. Беллетризованные биографии писателей соотносились со школьным курсом словесности, программу которой тоже обсуждали и анализировали на страницах педагогических журналов. В 1884 г. в рамках раздела «Беседы о

русской словесности» («Женское образование») были опубликованы методико-исторические размышления В. Острогорского, где он критиковал существующую программу и выделял три главные фигуры после Карамзина и Жуковского: Грибоедова, Пушкина и Лермонтова. Однако это был методический взгляд. Не каждый писатель из литературного пантеона годился в пантеон «образцов для подражания». В проанализированных списках и обзорах 1880–1885 гг. самой популярной биографией был текст о Жуковском. Второй по степени упоминаемости – о Ломоносове, третий – о Пушкине. В пятёрку рейтинговых у критиков биографий входили тексты о Шекспире и Карамзине. Кроме того, педагоги и критики рассматривали биографии Лермонтова, Кольцова, Тургенева (его Острогорский предлагал в качестве «нового главного имени»), Новикова, Белинского, Ершова, Серафимова, Крылова, Державина, Фонвизина, Некрасова, А.К. Толстого. Нарративы о жизни зарубежных писателей: Гете, Шекспира, Шиллера, Данте, Байрона адресовались главным образом воспитанникам военно-учебных заведений. Для гимназисток предлагались только биографии Свифта и Сервантеса. Будущий офицер должен был соответствовать высоким образовательным стандартам и быть осведомленным о жизни зарубежных писателей. Причины такой политики отбора нам видятся в педагогическом и идеологическом значении, которое придавалось биографиям.

Жуковский обладал достаточно «ровной» (без драматических элементов, приключений) биографией и был воспитателем царя. Его «искра Божья» признавалась бледной, но не оспаривалась как материал для воспитания юных граждан. Критики признавали биографию Жуковского неинтересной: «Но винить в этом г-жу Островинскую нечего: никто, решительно никто не виноват в том, что Жуковский, например жил долго и что жизнь его протекала однообразно, не дав художнику, его жизнеописателю, моментов для ярких картин и интересных, захватывающих внимание читателя переходов от одного момента к другому» [4]. Однако текст о Жуковском – популярная писательская биография. Книга о Василии Андреевиче неоднократно рекомендуется для награды учащимся за успехи, что свидетельствует о высоком статусе писателя.

Сложнее критикам было оценить биографию Лермонтова. Несмотря на то что Министерство народного просвещения рекомендовало биографию Михаила Юрьевича для библиотек средних учебных заведений, текст биографии был спорным, по мнению критиков. В 1885 г. в «Журнале Министерства народного просвещения» (раздел «Критика и библиография») опубликована рецензия «М.Ю. Лермонтов. Его личность и поэзия»: «Из разных отзывов лиц, знавших Лермонтова, да и из его собственных писем открывается, что по своему

нраву и душевному строю он вовсе не принадлежал к субъектам приглядным. На стр. 2 хотя и говорится, что "натура Лермонтова была нежная, симпатичная", но тут же рядом читаем, что "с самого раннего детства и до последнего дня своей жизни он больше всего старался являться не тем, чем он был на самом деле". Что же тут симпатичного? Желание быть не самим собой, а прикидываться другим, постоянно носить маску, понятное, например, в Суворове, имевшем на то свои резоны и цели, не понятно в дитяти и юноше: это – своего рода лицемерие, двойственность, крайне неприятная и отталкивающая, корень которой скрывается в уродливых наклонностях природы» [2].

Критик пристрастно разбирал степень объективности текста о герое, это объясняется не только тем, что «демоническая натура» не может быть примером для подражания, но и тем, что Лермонтов – из числа протестующих героев. С началом правления Александра III ужесточалась внутренняя политика, а уровень протестных настроений стремились снизить. Безопаснее было использовать тексты о героях из далекого прошлого: биографии Ломоносова и Жуковского – популярные тексты у критиков и педагогов.

Биография Пушкина уступала по популярности рассказам о Жуковском и Ломоносове. Факты его биографии, по мнению критиков, снижали воспитательный потенциал текста несмотря на поэтические заслуги перед отечеством. И хотя биография поэта отбиралась для чтения, к ней предъявляли претензии: «Но что окончательно губит сборник, это невозможная биография Пушкина, составленная г. Незеленовым, и странные примечания, сделанные г. Морозовым. Составление биографий – как для детского, так и для народного чтения – дело нелегкое. И дети, и читатели из народа на многое смотрят совсем иными глазами, чем взрослые члены интеллигентного общества. Без сомнения, задача биографий достойных уважения людей не будет выполнена, если биограф не сумеет внушить читателям такого уважения к изображаемой личности. Г. Незеленов не только не внушает своей биографией уважения к Пушкину, но еще возбуждает вопрос: да за что же собственно ценить и уважать поэта? В самом деле, единственное, что выносит читатель из труда г. Незеленова, это то, что Пушкин "предавался рассеянной жизни", предавался всегда и везде: и в юности, и в зрелых летах, и в Петербурге, и в Кишиневе, и в Одессе. Нет, не под таким гарниром должно подносить читателям из народа и детей наших великих людей...» [1]. Пока биографы или составители беллетризованных биографий не научились правильно готовить «гарнир», рецензенты рекомендовали более «ровные» биографии Жуковского и Ломоносова.

В 1885 г. в рекомендательных списках появилась биография Тургенева, которого Острогорский считал «первым» лицом новейшей русской литературы: «Биографу его приходится подбирать факты из

литературных произведений, признаваемые, не без натяжки, за факты его собственной жизни и на них строить свои догадки. Понятно, что ошибки тут весьма возможны. Между тем и теперь уже ясно, что Тургенев был высоко просвещенный человек, в лучшем смысле этого слова, и по основательности своего образования, и серьезности отношения к своей работе, по своей гуманности и пр. смело может быть назван образцом, способным приободрить человека в его стремлениях работать над собой» [8, с. 324]. М.В. Соболев комментировал качества характера Тургенева («Думается также, что отзывчивость Тургенева на все доброе, его готовность прийти на помощь всюду, где его помощь была нужна, тоже заслуживает занять место в биографии Тургенева. Не беда, что он иногда попадал в просяк со своей добротой. Дон Кихот во многом симпатичнее современного Гамлета, рассуждающего, сомневающегося, боящегося стать смешным вследствие "порывов своего сердца") и отдельные "неудобные" факты биографии) (Эпизод разрыва с матерью, напротив, мы не вводили бы в биографию назначенную для детей. Он в сущности ничего почти не прибавляет к характеристике Тургенева, по крайней мере в положительной своей части. Кроме того личность матери Тургенева все еще недостаточно выяснилась, не смотря на появление в печати воспоминаний Анненкова, Полонского и других друзей покойного» [8, с. 325]. Критик стремился объяснить писателю, как лучше писать о Тургеневе для детей и как лучше не писать.

К числу «основных» биографий относились рассказы о политиках. Ученый комитет Министерства народного просвещения отдавал приоритет биографиям царей и императоров. В число рекомендованных текстов включались биографии представителей власти разных периодов: от Владимира Мономаха до правящего в то время императора – Александра III. С 1860-х гг. неизменно рекомендовалась биография Петра I. Рассматривалось два периода жизни Петра: 1) как Петр I провел молодые годы, как и чему учился и 2) как Петр Великий добыл море и создал русский флот (Два чтения «О Петре Великом» С. Рождественского. СПб., 1884). Наряду с биографией Александра II текст, прославляющий Петра Великого, был популярным в списках для чтения. Петр представлял собой «великое прошлое», а царь Освободитель, как называли Александра II, – «настоящее» государства. Последний был свидетельством греха народа (убийство императора), о котором народу напоминали, а образ Александра героизировали, вспоминая его реформаторскую деятельность. Из числа менее рекомендуемых правителей: Екатерина II, Александр Невский, Михаил Федорович, Александр III, Владимир Мономах. Таким образом выстраивалась иерархия биографий политиков. Писатели и критики сопоставляли ценность фигур Петра I и Екатерины II, отводя им роли в историческом

процессе: «Г-жа Макарова отводит Екатерине место среднее между Петром и минувшим славным царствованием. "Петру пришлось разрабатывать непочатую глыбу, причем необходимо было рубить, заботясь только об общей форме готовившегося материала; Екатерине же досталось сглаживать, полировать и отделывать подготовленное Петром и, в свою очередь, подготовить народ к принятию реформ настоящего царствования"» [6]. Рецензенты призывали авторов биографий обращать особое внимание на личную жизнь императоров («...Екатерина была добрым, ласковым и любящим существом...»), а также больше описывать успехи внутренней политики, чем внешней. Популярны у критиков детской литературы были и биографии американских президентов (Франклина, Вашингтона, Линкольна, Гарфилда). Биография Джеймса Гарфильда была востребованнее текстов о многих русских правителях. Появление в детском чтении XIX в. биографий президентов США объясняется следующей логикой критиков: «Другое дело, когда читателями являются люди других наций, других стран; здесь биография не имеет того подкупающего значения, которое содержится в понятии "свое, родное", а потому читается она с большим спокойствием и будет влиять на читателя силой тех факторов, которые в ней сокрыты» [7]. И тем обстоятельством, что в 1880-е гг. количество переводных текстов было велико, а биографии русских авторов объективно уступали в качестве изложения, хотя уже оформился круг русских авторов биографического жанра для детей (Фурман, Островинская, Макарова, Ремезов). Редактор издания «Джордж Вашингтон» (А.П. Мунт. СПб., 1880) В. Бородин писал, что в русском книгоиздательском пространстве нет литературных сил, необходимых для добросовестного выполнения биографий, и достаточных материальных средств, которые позволили бы автору спокойно и добросовестно выполнить свою работу. Практика освоения иностранного материала и опыта была характерна и для организации школьных праздников, посвященных знаменитым людям Отечества. В 1884 г. на страницах «Женского образования» обсуждался американский опыт в этой области. В частности, говорилось о школьных праздниках в честь великих людей (день рождения Франклина) и особенности их проведения (выставка, эскизы, случаи из жизни, опыты). Биография Дж. Гарфилда, с большой охотой рекомендуемая критиками, привлекала рецензентов «сложностью» судьбы президента, намек на которую содержался и в самом названии книги: «От бревенчатой хижины до Белого дома. Жизнь Джеймса Гарфильда»: «Жизнеописание Джеймса Гарфильда, несчастного президента С.-Американских Штатов, одна из таких, которые можно смело рекомендовать детям, так как она соединяет в себе все воспитательные элементы, способные поднять дух людей,

в бедности обретающихся, и умерить гордость избранников счастья. (...) в 8 лет он уже принял на себя все хозяйство фермера, потом сделался погонщиком мулов, дворником той семинарии, где он учился, дальше плотником, чтобы добыть средства к существованию, и товарищи-студенты часто после лекций видели его на крыше с молотком в руках; будучи уже профессором, он открыл школу чистописания. Никакой честный труд его не шокировал» [9]. В рекомендательных списках не было упоминаний биографий европейских правителей. Единственным таким текстом можно назвать биографию Наполеона, но она рассматривалась как рассказ о полководце. Популярность американских президентов у критиков и педагогов можно объяснить и трагичными эпизодами биографий. Так, Линкольн и Гарфилд были убиты, что перекликалось с судьбой русского императора Александра II, нарративы о котором были в числе приоритетных для чтения.

Биографии святых и представителей церкви рекомендовались главным образом на страницах «Журнала Министерства народного просвещения» и конкурировали с биографиями писателей: «Рассказы для детей о земной жизни спасителя и Господа нашего Иисуса Христа» А.П. Бахметева, «Жизнь и учение Иисуса Христа. Евангельские рассказы», «Св. Апостолы. Св. Мученики» священника Опатовича, «Протоиерей Иоанн Исидорович Кумпан, настоятель Свято-Троицкого собора в г. Керчи», «Жизнь Божьей матери. Праздники в честь ее», «Житие преподобного отца нашего Ксенофонта и супруги его Марии, двух сыновей его, Иоанна и Аркадия» Е. Тур, «Св. Стефан Пермский» Толычевой и др. В «Женском образовании» и «Педагогическом сборнике» упоминалось три текста о святых: «Старец Иринарх, безвестный герой Смутного времени» И.Е. Забелина, «Патриарх – великий государь Никон» А. Разина, «Преподобный Иоанн Дамаскин» А.К. Толстого.

Основными рекомендуемыми и рецензируемыми биографиями были нарративы о жизни писателей, политиков и святых. В пантеон героев включались полководцы и известные женщины, но главным образом для воспитанников военно-учебных заведений. Актуальны были биографии самоучек и мучеников. Представители искусства, путешественники и изобретатели рекомендовались в меньшей степени. Для детского чтения использовались и рассказы о жизни знаменитых собак. Выбор той или иной биографии для детского чтения был обусловлен адресатом, заданными фактами жизни героев, их воспитательным потенциалом, социально-культурной и идеологической обстановкой. В текстах о жизни знаменитых людей критики подчеркивали самодержавные и православные акценты (Министерство народного просвещения). Но к рекомендации биографий писателей рецензенты и составители каталогов книг для чтения в 1880–1885-е

гг. обращались чаще («писатели» – 65 упоминаний, «политики» – 53, «святые» – 19). Фигура писателя была наиболее значимой при создании единого пантеона героев Отечества, хотя руководители детского чтения пытались конструировать разные пантеоны для отдельных групп детей. Биография выполняла, по мысли критиков, и воспитательные функции, транслируя примеры и образцы для подражания тех, кто обладал правильными качествами и ценностями. Популярность биографий зарубежных «замечательных людей» объясняется прежде всего требованиями, предъявляемыми критиками к качеству текстов.

Воспитательный компонент критики детской литературы преобладал в массе вышедших публикаций, что объяснимо профессиональной сущностью критиков (педагоги, иногда детские писатели) и особенностями площадок (педагогические журналы), которые понимали детскую литературу как воспитательную литературу. У критиков детской литературы не было задачи воспитать читателя, была задача воспитать характер, качества, сформировать ценности. Поэтому филологический анализ произведений был не актуален, а воспитательная тенденция подкреплялась педагогическими идеями знаковых фигур для второй половины XIX в.: Л.Н. Толстого, В.П. Острогорского, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова.

Список литературы

1. Обзор детской литературы. – СПб.: Изд-во Русского книжного магазина, 1889. – С. 49.
2. О-н С. М.Ю. Лермонтов. Его личность и поэзия // Журн. М-ва народного просвещения. – 1885. – № 5. – С. 120.
3. Островинская А. Искры Божьи. Биографические очерки. – СПб.: Типография И.А. Цедербаума, 1885. – С. 34–62.
4. Позняков Н. Искры Божьи // Женское образование. – 1885. – № 1. – С. 52.
5. Соболев М. Жизнеописание замечательных женщин // Пед. сб. – № 1. – 1882. – С. 131.
6. Соболев М.В. Обзор детских книг // Пед. сб. – 1881. – № 4. – С. 956–957.
7. Соболев М.В. Обзор детских книг // Пед. сб. – 1882. – № 3. – С. 600.
8. Соболев М.В. Обзор детских книг // Пед. сб. – 1884. – № 3. – С. 324–325.
9. Соболев М.В. Обзор детских книг // Пед. сб. – 1884. – № 9. – С. 307.
10. Соболев М.В. Самоучка Валентин Дюваль // Пед. сб. – № 3. – 1882. – С. 599–600.

Статья поступила: 18.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.2/3 : 808.1

М. В. Груздева

Литературная творческая мастерская как ведущая технология развития речевого творчества у дошкольников и младших школьников

В статье рассматривается проблема преемственного развития речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста при помощи эффективной и обладающей большим воспитательным потенциалом педагогической технологии – литературной творческой мастерской. Для литературных творческих мастерских, которые регулярно проводились автором статьи в дошкольной образовательной организации и начальной школе, были разработаны авторские методики. В результате данной экспериментальной работы с детьми были получены значимые педагогические результаты.

The article is devoted to the problem of successive development of speech creativity in preschool and primary school children with the help of an effective and educational technology with a great educational potential - a literary creative workshop. For literary creative workshops, which were regularly conducted by the author of the article in the pre-school educational organization and primary school, author's techniques were developed. As a result of this experimental work with children, significant pedagogical results were obtained.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, младшие школьники, речевое творчество, литературная творческая мастерская, образная речь, преемственное развитие, развитие речевого творчества, поэзия, воспитание характера, национальные ценности, духовно-нравственное воспитание.

Key words: pre-school children, junior schoolchildren, speech creativity, literary creative workshop, figurative speech, successive development, development of speech creativity, poetry, character education, national values, spiritual and moral upbringing.

В современной России востребованы выпускники средних школ с развитыми лидерскими, коммуникативными, организаторскими способностями, с грамотной и выразительной устной и письменной речью. Рынок труда приветствуют молодых людей, обладающих высокими речевыми навыками и творческим потенциалом. Однако творческие умения, тем более художественно-речевые, как это ни парадоксально, современная общеобразовательная школа у детей и

подростков полноценно не развивает. Это связано с рядом причин: и с мировым процессом глобализации в духовной сфере, ориентирующим подрастающее поколение на шаблонность и отсутствие глубины в мышлении, а не на индивидуальное творчество в рамках национально-культурной традиции, и с общей прагматизацией, а также компьютеризацией российского общества, с введением в образовательных учреждениях формальных тестовых систем проверки знаний.

Приходится констатировать: великая речевая и литературная культура русского народа, которую создавали поэты, писатели, учёные, педагоги «золотого» и «серебряного» веков, а также советского периода отечественной культуры, постепенно начинает уходить в прошлое. Современная молодёжь в стране часто не справляется даже с элементарной грамотностью, тем более не выходит на уровень интересного речевого творчества. Знание и восприятие подрастающим поколением великих произведений народной и классической литературы также оставляют желать лучшего. Для того чтобы остановить эту негативную тенденцию, стоит заново переосмыслить и отечественное, и зарубежное психолого-педагогическое наследие, в котором отмечается: дети, как правило, одарены в речевом творчестве, если с ними проводить профессиональную и творческую педагогическую работу.

Мы считаем, что в современном образовании необходимо реализовывать систему преемственного развития речевого творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно эти возрастные периоды являются сензитивными для развития как речи ребёнка и его языковых навыков, так и его моральных чувств, нравственного поведения, характера. Причём при отсутствии такой преемственности, по нашим наблюдениям, ребёнку либо тяжело даётся выход на речевое творчество в младшем школьном возрасте, а затем и в дальнейшие школьные периоды, и он получает менее значимые творческие и личностные результаты, либо радующие педагогов результаты, достигнутые в дошкольный период, не становятся условием успешности развития ребёнка в начальных и последующих классах. Причиной этого является тот факт, что именно развитию речевого творчества младшего школьника первый учитель не уделяет должного внимания.

Творческое проникновение в тайны языка формирует у детей лучшие качества характера народа, который подарил ему из глубины веков этот язык. Заинтересованное литературное творчество на родном языке формирует у человека-творца отражающие базовую духовно-нравственную культуру народа, позитивные качества национального характера.

Проанализируем значение развития речевого творчества в процессе образования дошкольников и младших школьников, а также выделим ведущую по результативности технологию, реализуемую в такой углублённой педагогической работе.

Надо отметить: уникальные возможности развития речевого творчества в дошкольном детстве далеко не всегда учитываются педагогами современных дошкольных образовательных организаций. Речевое развитие детей раннего и дошкольного возраста, как предписывает ФГОС, помимо углубления в развитие речевого творчества, включает в себя обязательные компоненты: овладение речью как средством общения и культуры; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; обогащение активного словаря детей; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; знакомство детей с книжной культурой и детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности. Среди различных задач речевого развития, которые предписано решать педагогам в современном детском саду, задача развития речевого творчества, к сожалению, ставится воспитателями на второстепенное место или игнорируется. В результате возникает ситуация, когда ребёнок, возможно, будет говорить правильно, различать звуки, понимать различные тексты – и этим будут ограничены его достижения. А ведь он мог бы говорить талантливо! Уникальная природа детского ума, восприятия или будет способствовать развитию речевой одарённости и чуткости ребёнка дошкольного возраста, или, при неумелом педагогическом подходе, останется невостребованной.

В предыдущих статьях мы охарактеризовали педагогический инструментарий, используемый при целенаправленном и систематическом развитии речевого творчества у детей дошкольного возраста [2]. Как нами отмечалось, помимо каждодневного пристального внимания к детской речи, к развитию речевого творчества детей методом бесед, экскурсий, регулярного ведения дневника интересных детских высказываний, существует второй путь закрепления их природной речевой одарённости – систематически организуемые для дошкольников литературные творческие мастерские.

По мнению исследователя О.Н. Хижняковой, как технология, педагогическая мастерская реализовывает развивающую, личностно ориентированную модель образования; целевые ориентации названной технологии могут быть сформулированы следующим образом: «предоставить обучающимся средства, позволяющие им личностно саморазвиваться, осознавать самих себя и своё место в мире, понимать других людей» [3, с. 46–47]. Большое значение имеет в творческой мастерской «самостроительство» младшим школьником своих

знаний через самостоятельное решение творческих задач. Можно выделить семь этапов, из которых состоит технология педагогических мастерских: индукцию, самоконструкцию, социоконструкцию, социализацию, афиширование, разрыв, рефлекссию. Каждый из данных этапов решает определённые задачи на содержательном, коммуникативном, личностном уровнях и связан с последующим этапом логически.

Творческая мастерская является востребованной технологией в начальной школе. Однако методика проведения творческой мастерской для детей дошкольного возраста, безусловно, имеет свои специфические особенности. Прежде всего, мы уходим в данном педагогическом процессе от понятия «обучение», заменяя его игровой, ведущей, деятельностью детей на основе раскрытия их эмоциональной сферы, что соответствует положениям ФГОС дошкольного образования. Необычная, привлекающая детей игра со словом, образом, в результате которой ребёнок с интересом осваивает процесс речевого творчества, – центральная часть такой работы. Данную игровую деятельность дошкольников педагог организует, вкладывая в неё различные образовательные задачи – развивающие, воспитательные, обучающие.

Литературная творческая мастерская для дошкольников шестого и седьмого годов жизни – это погружение чувств и мыслей детей на 15–25 минут в раскрепощённую, дружелюбную и психологически комфортную атмосферу словесного фантазирования в диалоге с воспитателем, такого фантазирования, которое соединяется с искусством и природой – поэзией, живописью, музыкой, песнями птиц, шёпотом и шелестом трав, звуками озера или моря. Мастерская непременно должна обставляться игровой атрибутикой: можно какую-либо игрушку превратить в «поэта» с пером и тетрадью в руках, открывающего мастерскую подбадривающими и дружелюбными словами, рядом поместить символы поэтического творчества (лучше всего, сделанные или нарисованные детьми – свечу, перо, Пегаса). Педагог выстраивает тематическое взаимодействие с детьми, используя интеграцию искусств, музыку родной природы, а также постоянно использует эмоциональное стимулирование дошкольников, поощряет их любые, даже самые небольшие творческие успехи. Все речевые удачи детей сразу же записываются воспитателем или его помощником. В подготовительной к школе группе допустимо разрешить детям самим что-то аккуратно написать, если они просят об этом и имеют навыки письма. В середине образовательного мероприятия обязательна физкультурная пауза под музыку или с проговариванием поэтического текста.

Важным условием успешности речевого развития дошкольников выступает организация их творческой работы под руководством педагога в небольших подгруппах – по 5–6 человек (в особых случаях – не более 10 детей). Это в полной мере соответствует взглядам современных учёных на специфику обучения в дошкольном детстве, исключая школьную фронтальную форму проведения занятий, а также ФГОС дошкольного образования. Литературная творческая мастерская для детей дошкольного возраста предполагает уютную, психологически комфортную и эмоционально привлекательную игровую обстановку, когда каждый ребёнок имеет возможность поочерёдно высказать своё мнение воспитателю, предложить свой речевой экспромт или задать вопрос. При этом каждый ребёнок должен быть уверен, что будет услышан и при необходимости ему будет оказана как дополнительная эмоциональная поддержка, так и творческая помощь (чего, конечно же, все дети часто не могут ожидать от педагога за 15–25 минут, когда их более десяти). Значимым для успешности непростой деятельности ребёнка, речевого творчества, становится постоянный невербальный, доброжелательный зрительный контакт с ним воспитателя, улыбка и выразительная интонация педагога. Небольшая подгруппа детей и педагог во время проведения литературной творческой мастерской могут расположиться за одним столом, при этом физкультурную паузу с поэтическим текстом или под музыку по мере утомления детей можно комфортно проводить на ковре.

Перед проведением литературной творческой мастерской детей следует эмоционально подготовить. Как рекомендует в ряде своих работ исследователь Д.И. Воробьёва, предложившая модель ступенчатой интеграции видов деятельности детей для подготовки их к успешному творчеству, сначала лучше всего организовать яркое эмоциональное общение дошкольников с объектами природы и реальности в процессе прогулок или экскурсий, чтобы дети учились «оживлять» эти объекты. Данное умение по сути является игровым, активно развивает воображение, творческое мышление, внимание, память ребёнка и служит накоплению его эмоционально-интеллектуальных впечатлений для последующего активного погружения в творческую деятельность. Увидеть объект будущего творчества ещё и на живописном полотне художника, а затем услышать его в музыкальных произведениях, в стихотворении, сказке, притче или рассказе – это следующие ступени подготовки ума и души ребёнка к активному и продуктивному речевому творчеству. (Необходимо отметить, что речевое творчество современная наука относит, наряду с рисованием, лепкой, аппликацией и конструированием, к продуктивному виду детской деятельности. Несмотря на то, что продукт речевого творчества нематериален и его нельзя ощутить как материальный объект, это всё же именно продукт оригинального творчества детей,

который фиксируется и доступен для воспроизведения). После того, как дошкольник соприкоснулся с объектом будущего (а, отчасти, уже и начавшегося) творчества в природе, живописи и музыке, воспитателем организуется его ведущая, игровая, деятельность. Это может быть любой вид игровой деятельности – сюжетно-ролевая, режиссёрская, театрализованная, подвижная, дидактическая игра, игра с правилами, либо интеграция данных видов игровой деятельности. Например, перед литературной творческой мастерской на тему весны дошкольники, побывав на прогулке в парке и набравшись там положительных эмоциональных впечатлений, рассматривают с воспитателем в группе репродукции с картин А.К. Саврасова «Грачи прилетели», «Весна», слушают стихи С.А. Есенина о весне («Черёмуха душистая с весною расцвела...» и др.), музыку П.И. Чайковского из произведения «Времена года», затем играют в подвижные народные игры «Перепрыгни ручей», «Идёт матушка Весна»... Можно с уверенностью сказать, что подобная подготовительная работа, ориентированная как на раскрытие эмоциональной сферы ребёнка, так и на его познавательное развитие, будет способствовать глубокому интересу и продуктивности творческой деятельности детей в процессе специально организованной впоследствии литературной творческой мастерской.

Автором данной статьи на протяжении одиннадцати лет проводились литературные творческие мастерские для дошкольников, и продукты детского речевого творчества, собранные по результатам мастерских, а также наблюдения за детьми свидетельствуют об успешности проводимых образовательных мероприятий. Вот некоторые образные высказывания детей седьмого года жизни: «Поёт мама моя, словно птичка. Любимая, хорошая ...А глаза у неё – как васильки в поле! А лицо у неё – как солнышко. Руки у неё – просто золотые! А волосы у неё, как музыка, сияют! А сама она – как сердце!», «Мама – ты ангел, который однажды прилетел с неба и подарил мне жизнь», «Звёзды, как русалки, расчёсывают свои золотые волосы», «Море – бурная пора! Шумит, как плачущий ребёнок!», «Луна, Луна, серебряное чудо, сверкает в небе» (приведены образные высказывания дошкольников в частном детском саду «Первые шаги» г. Санкт-Петербурга, которые записаны по результатам литературных творческих мастерских, проведенных с детьми в 2010 г.). Дошкольники, регулярно посещавшие литературные творческие мастерские, выходили и на значимые личностные образовательные результаты: у них сохранялся живой интерес к творчеству и художественной литературе, повышалась эмоциональная устойчивость, наблюдалось также постепенное повышение коммуникативной культуры. Дети становились спокойными, более дружелюбными и оптимистичными, реже огорчались из-за каких-либо небольших ситуативных неудач.

Рассмотрим значение развития речевого творчества детей посредством литературной творческой мастерской в образовательной практике начальной школы.

В пространстве современной российской школы учебные предметы, ориентированные на художественно-творческое развитие и на воспитание учащихся посредством творчества, как правило, едины: это музыка и рисование (изобразительная деятельность). Обучение искусству слова как обязательный школьный предмет отсутствует. Но, если лет 25–30 назад роль главного транслятора речевой и словесно-образной, литературной культуры выполнял обычный урок литературы, насыщенный у лучших педагогов-филологов именно элементами творческого усвоения материала, неравнодушного и внимательного проникновения учащимися в тайны мастерства отечественных и зарубежных художников слова, что способствовало и собственному успешному творчеству школьников, то теперь, к сожалению, ситуация изменилась. Не ограниченные в объёме и по-настоящему творческие сочинения учащихся, многие из которых овладевали грамотной, выразительной устной и письменной речью, в большинстве современных школ уступили место формальному «натаскиванию» на сдачу ЕГЭ. Излишняя формальность требований к ответам на вопросы, касающиеся художественных произведений, строгая регламентация лишают учащихся творческой реализации. Мы считаем, что отчасти смягчить данную негативную тенденцию возможно, если истинная творческая реализация в области речевого, словесного, творчества будет доступна для каждого учащегося начальной школы, который начнёт эту реализацию не с нуля, а преемственно продолжит её после дошкольной образовательной организации.

Школы России, работающие по экспериментальным моделям (например, по модели культуротворческой или русской национальной школы), частные православные школы призваны, наряду с решением других созидательных учебно-воспитательных задач, транслировать учащимся словесно-речевую культуру родного языка, добиваться при помощи этой культуры и иных средств творческого и духовно-нравственного роста детей. Конечно, такие школы являются редкостью, но происходящие в их стенах интеллектуальные процессы не разрушения, а возрождения лучших отечественных образовательных традиций вселяют надежду на тиражирование этого опыта в пространстве массовой российской школы.

Автором данной статьи с 2000 по 2008 гг. проводился педагогический эксперимент в средней общеобразовательной школе № 411 Санкт-Петербурга (Петергофа), работающей по культуротворческой

модели. В учебную сетку вторых и третьих классов был введён факультативный курс «Поэзия», представляющий собой интеграцию идей основного и дополнительного образования – урока литературы и поэтической студии.

Драматический кружок, литературный клуб или студия, клуб выразительного чтения – вот те островки дополнительного образования, которые существуют в некоторых современных школах и несут детям языковую культуру. Но это, действительно, небольшие островки воспитания через родной язык и творчество, так как посещают их только отдельные способные дети. Наш курс «Поэзия» был введён как факультативный, но фактически регулярно посещался полным составом класса и был воспринят младшими школьниками как обязательный предмет.

Именно в младшем школьном возрасте как наиболее благоприятном для воспитательных воздействий, ориентированных на формирование характера, целесообразно погружать душу ребёнка в захватывающий мир отечественного и мирового искусства. Младший школьник, если педагогически верно осуществлять его воспитание, будет воспринимать возможность творческого развития и творческой реализации на уроке как праздник, с устойчивым интересом и нескрываемой радостью. На лидирующие позиции при этом будет выходить воспитательная роль каждого урока. Непреходящая ценность воспитания в образовательном процессе – это одна из важнейших особенностей российской педагогической традиции. Как считают современные исследователи, российская педагогическая традиция, в своём содержании концентрирующая значимые явления педагогического опыта России (систему сложившихся исторически ценностей, идей, значений, норм и знаний отечественной педагогической теории и практики), подразумевает воспитание у младших школьников нравственного поведения на основе формирования позитивных качеств русского национального характера [1].

Педагогическими задачами курса «Поэзия» являлись развитие у учеников речевого творчества и формирование у них наиболее ценных качеств русского национального характера. Поскольку это сложные процессы, подразумевалось постоянное сотрудничество учителя, ведущего экспериментальный курс, с родителями учащихся, классным руководителем и школьным психологом.

Перед введением в учебную сетку курса «Поэзия» проводилась психолого-педагогическая диагностика сформированности качеств характера учащихся начальных классов. Была разработана авторская методика ведения курса. В силу своеобразия вложенных в данную методику основных педагогических идей и технологических этапов проведения занятий, каждый урок по курсу целесообразно

называть литературной творческой мастерской. В ходе эксперимента было дано десять открытых уроков на региональных и всероссийских педагогических семинарах на базе школы. Результаты открытых уроков, получившие высокую оценку на семинарах, показали значительную педагогическую ценность введения такого творческого предмета в учебное расписание учеников вторых и третьих классов.

Центральной идеей нового предмета стала идея творческой и деятельной любви к Родине, формирующая у школьника целостную и ценностную картину мира, общественный идеал. Идея проходила через все уроки курса и определяла внешкольную деятельность. В соответствии с программой курса темы уроков должны были знакомить учеников с сокровенной духовностью России, эмоционально погружать в неё. «Вся семья вместе – и душа на месте», «Святое и главное слово «мама», «Поэзия подвига», «Мир на всей Земле», «Прелесть малой Родины», «Загадка русского леса», «Чудеса старины», «Нет краше в мире Родины моей», «Раздолье русского поля», «Берёза– России краса», «Тайна звона колокольного», «Осенняя пора – очей очарованье», «Улыбка весны», «Сказка русской зимы», «Душевные звуки русской песни», «Мудрость народной пословицы»... – всё это темы для творческого осмысления младшими школьниками и создания литературных произведений.

Экспериментальный курс «Поэзия» призван влиять на духовно-эмоциональную сферу учеников. Воспитательные цели уроков являются приоритетными, основными. Они определяют и подход к выявлению итогов обучения. Педагог судит об уровне своей работы не по формальным показателям успеваемости, а по фактическому продвижению учащихся в духовно-нравственном развитии. Является важным, что отметки выставляются ученикам по прошествии длительного времени. Это формирует подлинную мотивацию учения, снимает психологическое напряжение. Как показывают данные проведённого эксперимента, удовлетворённость работой и учеников, и учителя при таком подходе значительно возрастает. Необходимо отметить, что подобной системы отметок придерживался талантливый отечественный педагог Л.В. Занков.

Уроки по предмету «Поэзия» – это диалог ребёнка с разными видами искусства – с поэзией, музыкой, живописью, а также интерактивное общение учителя и учеников. Используемая интеграция искусств – эффективное средство воспитания и развития. Учащиеся постигают образцы народной и русской классической поэзии. Произведения выдающихся художников используются для соответствующего оформления класса по теме каждого урока. Классическая и народная музыка, различная по настроению, звучит во время чтения литературных произведений и в процессе работы малых творческих мастерских на завершающем этапе урока.

В творческих мастерских в наибольшей степени раскрывается духовный и эмоциональный потенциал ребёнка, накопленный в моменты соприкосновения с искусством. Результативным воспитательным и обучающим средством является чтение детьми поэтических или прозаических произведений, написанных на занятии. При грамотном построении урока число желающих познакомиться одноклассников с результатами своего творчества обычно велико, что говорит о психологической раскрепощённости детей и продуктивности урока.

Необходимое условие успешности занятий по курсу «Поэзия» – комфортная, доброжелательная атмосфера творческого общения, создаваемая в классе учителем. Уважение к личности ученика и к его мнению, искренняя вера в способности детей формируют у них внутреннее побуждение к учению, самовоспитанию, самообучению. На уроках класс собранно работает в непринуждённой обстановке, но при этом соблюдая дисциплину, которая создаётся как увлечённостью процессом познания и творчества, так и глубокой занятостью детей.

Умело организованная учителем игровая деятельность младших школьников – это педагогически обоснованное средство, обеспечивающее успешность воспитательного процесса. Нами используются различные литературные игры. Их может придумывать и сам ребёнок совместно с одноклассниками или родителями. При этом школьник будет открывать в себе новые грани интеллектуальных, творческих и организаторских способностей.

На уроках как средство воспитания и обучения используется интересный литературный материал: это фольклорные произведения (тексты русских народных песен, пословицы и поговорки, сказки), стихотворения отечественных поэтов-классиков XVIII–XX вв., классические прозаические произведения с яркой образностью, произведения современных литераторов о России. Поэтические произведения подбираются в соответствии с темой каждого урока. Примечательно, что иногда используются художественные тексты повышенной сложности. Если отдельные слова или средства художественной выразительности детям непонятны, они задают вопросы педагогу и друг другу, уточняя совместно неясные места стихотворения и приучая свой ум к серьёзной творческо-аналитической работе. Даже не рассчитанный на восприятие ребёнком младшего школьного возраста художественный текст, как показывает практика, часто «задевает» детскую душу, вызывает и положительные эмоции, и живой интерес. Яркая образность, музыкальность, живописность стиха находят сильный отклик у ребёнка, даже если интеллектуально он постигает поэтическое произведение не сразу. Такое восприятие школьниками 8–

10 лет отечественного поэтического наследия, подчас несколько опережающего их развитие, мобилизует умственные и душевные силы детей, а позже положительно влияет на их литературное творчество, помогает создавать самобытные произведения.

Творческие мастерские, занимающие 20–25 минут урока, целесообразно открывать литературной игрой «Найдём поэта»: дети сначала устно создают поэтические образы на заданную учителем тему. Этот процесс плавно переходит в письменное творчество. Для обогащения творческого процесса на доске можно написать ключевые слова, «копилку» поэтических образов, придуманных самими детьми. Несмотря на возникающее у школьников воодушевление, перед мастерской учитель настраивает класс на серьёзную, вдумчивую работу над словом. Надо отметить, что авторские зачёркивания, переделывания, усовершенствование текстов не осуждаются. Так дети с интересом и увлечённостью постигают азы литературной работы, что воспитывает в них одновременно и трудолюбие, и ответственность за каждое написанное слово.

Домашние задания по курсу даются в небольшом объёме и не на каждом уроке. Это становится возможным благодаря высокой продуктивности работы класса. Задание часто предлагается в следующей альтернативной форме: «Если хотите, творческую работу по теме сегодняшнего урока можете продолжить дома».

Результаты многолетнего эксперимента по изложенной выше методике впечатляют. По наблюдениям педагогического коллектива школы, на уроках поэзии младшие школьники не просто научились сочинять талантливые литературные произведения (сказки, стихотворения в прозе, белые и рифмованные стихи), но и стали душевно тоньше, добрее, искреннее, дружелюбнее, приветливее. Дети стали духовнее. А ведь глубинная духовность, религиозная и светская, считается неотъемлемым качеством русского национального характера.

Результаты поэтического и прозаического творчества младших школьников, собранные по итогам реализации курса «Поэзия», были оформлены нами в компьютерные и типографские книги небольшого формата, к изданию которых с энтузиазмом подключились родители учеников. Авторами являлись почти все дети, посещавшие занятия. Вот некоторые опубликованные литературные произведения третьеклассников: «Волшебница – это, конечно же, весна. Она снимает шубы, накидки и платки с берёз, осин и елей. А кафтаны и пиджаки – с дубов, клёнов и тополей. Весна одевает все деревья и поляны в красивые зелёные костюмы для солнечной погоды»; «Весенняя фея летает весной. Вот ёлки коснулась: «Ты стань золотой!»; «Солнышко, ты чудо! Ты рожок румяный. Вечер наступил. Солнышко, прощай!»;

«Весна пришла, и дуб расцвёл. Набухли почки на ветвях, и распустились листья...И стали все букашки и малявки по дубу ползать...»; «Луна блестит холодным шаром, и звёзды сахаром блестят. И белый снег валит клоками, и ветер свищет у ворот!»; «Сижу я дома и смотрю в окно, в окне, я вижу, снег идёт: снежинка в белом платице танцует и поёт!»; «Пощады люди наши не просили –и умирали за Россию!»; «Серебристые воды в каскадах шумят, вниз летят они с плеском тихим. Несравнимый ни с чем и любимый каскад серебрится, играя легко!»; «Чудо-чудо-чудеса! На земле стоит лиса. А на следующий день на бугре стоит медведь!»; «Ветер-ветер-ветерок, ты куда летишь, милоч?»; «Кот-проказник, кот-ворюга, съел сметану на окне! Распугал соседских кур и мурлыкает: «Мур-мур!»; «Была зима, и падал снег. Одна снежиночка по имени Белянка кружилась в воздухе и радость всем несла»; «Зима. Пурга всё снежная, холодная пора. И ручейки замёрзшие у снежного ковра»; «Жук, ты маленький красавец, чёрный маленький жучишка! Жук, ты чёрный коротышка, жук, ты малая малышка!»; «Жил-был человек по имени Берёза, и нравилось ему гулять! Гулял он здесь, гулял он там – и по лесам, и по лугам! Он, словно птица в небе, пел, и очень он любил конфеты!»; «Эй, ручей, куда бежишь, в речку или в море? Ручеёчек мне в ответ: «А плыву я в речку». Ты, как резвый жеребёнок, по полю несёшься! А вокруг тишина, только птиц я слышу. Ты похож на мою маму. Я люблю тебя, ручей!»; «Заснул весь лес, и птиц не слышно. И иней ветки все прикрыл. И реки лёд сковал недвижно. На мир спустилась тишина...»; «Солнце где-то пропадает. Месяц на небе сияет. Месяц вдруг упал и встать не может. Ждёт он: кто в беде поможет? Он лежит, лежит и плачет, плачет долго, тяжело. А потом! Солнце тихо улыбнулось, Солнце в небе потянулось, засияло-засверкало в небесах!».

Отметим важную особенность проведения литературных творческих мастерских как в дошкольной образовательной организации, так и в начальной школе. Воспитатель или учитель, развивающий у детей речевое творчество и ставящий перед собой задачу раскрытия их уникальной речевой, литературной, одарённости, – это тот авторитетный для каждого ребёнка человек, который постоянно транслирует воспитанникам в своей педагогической деятельности искреннюю любовь к родному языку и к традиционной речевой культуре народа, с глубоким уважением относится к России. Пренебрежение родным языком, использование в работе с детьми «мусорных» слов и вульгаризмов, а также систематические речевые ошибки недопустимы. Более того, дети с большим интересом и с благодарностью отнесутся к педагогу, который, овладев умениями творческой литературной импровизации, будет предлагать им образцы собственного речевого творчества.

Литературная творческая мастерская является ценной педагогической технологией, мотивирующей на творчество дошкольников и младших школьников, преемственно реализуемой сначала в дошкольной образовательной организации, а затем в начальной школе. Экспериментальная работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста показала, что регулярно проводимые педагогом литературные творческие мастерские являются ведущим фактором успешности развития у детей самобытного речевого творчества.

Список литературы

1. Груздева М.В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 26 с.

2. Груздева М.В. Особенности развития образной речи у детей дошкольного возраста // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – Т. II. – С. 31–35.

3. Хижнякова О.Н. Технология педагогических мастерских в практике начальной школы // Начальная школа. – 2007. – № 9. – С. 46–50.

Статья поступила: 09.04.2018. Принята к печати: 25.05.2018

А. А. Кателина

Интегрированная модель формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря

В статье рассматривается модель построения воспитательной системы детского загородного лагеря, направленной на формирование гражданской идентичности подростков; дается описание факторам, влияющим на процесс ее формирования, и содержания педагогического процесса воспитания подростков на основе гражданско-патриотического идеала.

This article presents the model of children's camps, which aim is to form civic identity of adolescents; the factors affected the process of its formation and maintenance of pedagogical process of education of adolescents on the basis of civil-Patriotic ideal.

Ключевые слова: гражданская идентичность, компоненты гражданской идентичности, модель формирования гражданской идентичности, гражданско-патриотический идеал, система воспитательной работы в детском лагере.

Key words: civic identity, civic identity components, a model of formation of civic identity, civic and patriotic ideal, the system of educational work in a children's camp.

Политические и экономические преобразования, произошедшие в России в конце прошлого – начале нынешнего века, привели к изменениям духовно-нравственного характера, смене ценностных эталонов, отходу от народных культурных традиций, падению субъективного восприятия населением России значимости национальных достижений. Новые геополитические и социокультурные реалии определили заказ системе образования – формирование общенациональной российской идентичности [4]. Этот заказ нашел свое отражение в нормативных документах (Законе об образовании и ФГОСах), где красной нитью проходит идея формирования гражданской идентичности. Повышенный интерес к данной проблеме связан с тем, что гражданская идентичность рассматривается обществом как основа группового самосознания, консолидирующая население страны, как залог единства и стабильности государства. Учитывая многомерность и сложность поставленных задач, на их достижение должны быть направлены усилия не только системы школьного образования, но и таких институтов социализации, как семья, общественные организации и учреждения дополнительного образования, среди которых немаловажное место занимают детские загородные лагеря. Стоит отметить, что и деятельность детских лагерей

постепенно приобретает новое значение. Подтверждение тому мы находим в официальных документах, которые определяют целый комплекс стоящих перед детским лагерем задач, направленных на развитие личности подростка, разделяющего российские традиционные духовные ценности, способного реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готового к мировому созиданию и защите Родины [4].

Согласно современным исследованиям, гражданская идентичность – осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства [1], а также соотнесение себя с ценностями и нормами данного сообщества, понимание своих прав и обязанностей, содействие повышению стабильности и единства этого сообщества.

Формирование гражданской идентичности – процесс долговременный, объективно продолжающийся в течение всей жизни человека, но если в детском лагере выстроить целостную воспитательную систему и определить основные механизмы действий, то результат даже краткосрочной работы будет ощутимым. Интенсивное проживание лагерной смены, богатой по содержанию и количеству тематических дел, дает нам возможность говорить о некотором ускорении протекания процесса позитивной идентификации, о возможности обозначить ориентиры, повысить уровень гражданской позиции подростков, чтобы в дальнейшем каждый из них мог самостоятельно выбрать свой жизненный путь. «Лагерь – не место, где воспитывают, а место, где созданы условия для раскрытия ребенком самого себя, – это самые лучшие открытия. Ребята вполне способны осуществлять свой рост сами. Мы им только помогаем» [6, с. 303].

В новых информационных условиях, когда определяющими факторами формирования гражданской идентичности становятся средства массовой информации и Интернет, потенциал загородных лагерей возрастает в связи с тем, что автономность и закрытость их педагогических систем позволяет снизить влияние внешних факторов и вместе с тем усилить их собственный воспитательный эффект.

Именно подростковый возраст является наиболее значимым в процессе становления гражданской идентичности, потому как в этот период происходит расширение поля общения растущего человека. И детский лагерь создает благоприятные условия для этого. Приезжая на смену, подросток попадает в коммуникативно насыщенную среду, где он общается с ровесниками и взрослыми в самых разнообразных ситуациях: играя, придумывая и готовя творческие дела, дежуря по столовой или напевая песни, сидя у костра. Включение подростка в социум разворачивается от микросоциального соотнесения («Мы» – делегация нашего региона > «Мы» – наш отряд > «Мы» – наш лагерь) к макросоциальному («Мы» – граждане России»).

Основой формирования гражданской идентичности в условиях летнего лагеря может выступить модель построения воспитательной системы лагеря, отражающая компоненты гражданской идентичности, факторы, влияющие на процесс ее формирования, а также цель и содержание педагогического процесса (см. рисунок).

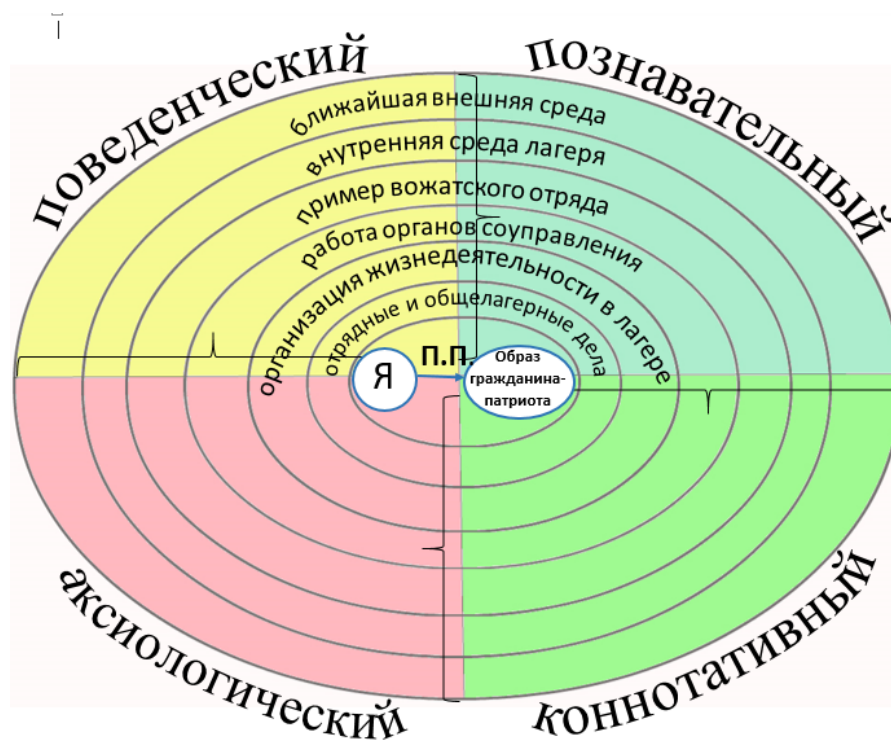


Рисунок. Модель формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря

Современные исследователи в структуре идентичности выделяют три уровня: социокультурная, личностная, самоидентичность. <...> Если оценивать уровни по степени «управляемости», то максимальную роль педагоги могут сыграть в формировании социокультурной идентичности подростков посредством предложения образца-референта, по образу и подобию которого возможно и нужно строить себя [7, с. 25]. Опора на эту идею даёт нам возможность построения модели гражданской идентичности, ядром которой будет являться процесс воспитания подростков на основе гражданско-патриотического идеала. Многие исследователи занимались разработкой характеристик личности как особого «идеального типа». А.Г. Асмолов к ним относит следующие: выражение индивидом себя в качестве гражданина российского общества, который уважительно относится к историческому прошлому своего Отечества и который ощущает и разделяет ответственность за ее судьбу в настоящем; гражданский патриотизм; ценностное отношение к традициям и нормам культуры национальной и «малой родины»; открытость человека для диалога

с представителями иных культур и убеждений; толерантность и великодушие к другому видению мира и др. [2, с. 80]. В зависимости от профиля детского лагеря, и направленности смены данный идеал может быть представлен собирательным образом моряка, героя ВОВ, туриста-путешественника, спортсмена, писателя и т. д.

Цель педагогического процесса, реализуемого в течение лагерной смены, – содействие становлению гражданской идентичности личности подростка.

Задачи:

1) создание условий для осмысления подростками гражданско-патриотических ценностей и расширения их знаний об отечественной истории и культуре, о географическом положении нашей страны, о ее национальном достоянии;

2) формирование гражданско-патриотических чувств и опыта проявления гражданско-патриотической позиции;

3) формирование чувства собственного достоинства и уважения других, стремления в своих делах и поступках следовать нравственным ценностям;

4) воспитание бережного отношения к природе своей страны;

5) воспитание бережного отношения к русскому (и родному) языку, многонациональной культуре России, стремления строить отношения с людьми на основе уважения, взаимопонимания, взаимозаботы, формирование потребности в осмыслении нравственных ценностей;

6) приобщение к здоровому образу жизни, создание условий для физического развития подростков, оздоровления и закаливания их организма, формирование ценностного отношения к здоровью;

7) развитие лидерских качеств как значимых для активного проявления гражданско-патриотической позиции подростков, освоения демократических норм через включение их в систему самоуправления жизнедеятельностью лагеря.

В задачах отражен *гражданско-патриотический идеал* – это россиянин:

– любящий свою Родину – Россию, знающий и уважающий ее историю, культуру, государственные символы, ориентированный на защиту Отечества и его национальных интересов;

– стремящийся к познанию окружающего мира, преобразующий его с учетом сохранения природы;

– бережно относящийся к русскому (и родному) языку, отечественной культуре;

– обладающий чувством собственного достоинства и уважающий это чувство в других, в своих делах и поступках стремящийся следовать нравственным ценностям (умеющий дружить, готовый прийти на помощь, быть милосердным и т.п.);

- ответственно относящийся к здоровью, стремящийся к физическому совершенствованию, выбирающий здоровый образ жизни;
- трудолюбивый, ответственно относящийся к выбору профессии;
- способный к созидательной деятельности и готовый стать организатором деятельности коллектива (умеет договариваться, распределять поручения, ответственно относиться к их выполнению) [5, с. 6].

Педагогический процесс формирования гражданской идентичности в условиях детского лагеря представляет собой трансформационное развитие личности. В организационный период смены происходит формирование положительного образа россиянина в процессе совместного размышления над ним подростков и педагогов. Содержание творческих дел смены конкретизирует данный образ. Этот период предполагает «примеривание» подростком образа на себя, сопоставление себя с ним, появление у подростка потребности в самосовершенствовании. В основной период смены происходит углубление понимания образа россиянина, осмысление качеств личности и смыслов нравственных ценностей, составляющих их основу. Подростки вовлекаются в сотворчество по организации жизнедеятельности в лагере и дел различной направленности. Педагогами создаются условия для раскрытия, самореализации и нравственного самосовершенствования подростков. Итоговый период предполагает оценивание педагогами и окружающими, а также самооценивание самим подростком уровня развития качеств его личности, размышление над произошедшими в нем изменениями. Вместе с тем происходит размышление о перспективах дальнейшего самосовершенствования подростка. Таким образом, работа по формированию гражданской идентичности проходит через всю смену.

На успешное протекание процесса формирования гражданской идентичности в условиях детского лагеря наибольшее влияние оказывают следующие факторы:

- особая организация жизнедеятельности отрядов в лагере;
- система отрядных и общелагерных творческих дел;
- внутренняя среда детского лагеря;
- работа органов самоуправления;
- пример вожатского отряда;
- ближайшая внешняя среда, окружающая детский лагерь.

Кратко охарактеризуем значение каждого из них.

Особая организация жизнедеятельности в лагере – соблюдение режима дня, четкое ежедневное планирование деятельности – расширяет воспитательные возможности детского лагеря. Объединение подростков в отряды, их сотворчество, определение коллективных целей на смену, распределение обязанностей в отряде

воспитывает в подростках ответственность, толерантность и взаимоуважение, способность к сопереживанию и взаимопомощи, стремление к достижению не только личных, но и общих значимых целей.

Система отрядных и общелагерных дел несет в себе основное содержание тематического проекта. И если в начале смены подростки занимают роль зрителя/наблюдателя, то с течением времени они становятся не только активными участниками, но и инициаторами и организаторами дел. Через их содержание подростки приобретают новые знания, им демонстрируются образцы поведения; они сами пробуют себя на сцене, исполняя те или иные роли, соотнося свои чувства и эмоции с чувствами своего персонажа. Многообразие творческих форм работы дает возможность продемонстрировать подросткам самые разнообразные образцы служения Отечеству, которые вместе составляют многомерную картину истории и культуры нашей страны.

Особыми воспитательными возможностями обладает *внутренняя среда детского лагеря* – предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение ребёнка. Это архитектурные сооружения, расположенные на территории лагеря, интересные места, окутанные легендами, информационные стенды, законы лагеря, его название, традиционно проводимые формы дел, отличный от других песенный репертуар и особая терминология, используемая в данном лагере. Все это не должно быть случайным, а логически сочетаясь, должно усиливать воспитательный эффект лагеря. Подросток, погружаясь в ценностно-насыщенную среду и принимая её, практически должен «пропитываться» ее ценностными смыслами [4, с. 144]. Именно поэтому восприятие подростком ценностей происходит естественно и ненавязчиво.

Участие подростков в *работе органов самоуправления* содействует обогащению лидерских знаний и умений, развитию качеств лидера и формированию лидерской позиции. Вместе с тем это повышает чувство собственной значимости подростка, он приобретает опыт межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе совместной деятельности.

Главным носителем субкультуры детского лагеря является *вожатский отряд*. Личный пример, заключающийся в уважительном и трепетном отношении вожатых к символам и ритуалам, проводимым в лагере, в соблюдении ими принятых традиций и законов, наилучшим образом воспитывает все это в подростке.

В педагогическом процессе важно использовать и *ближайшую внешнюю среду*. Это располагающиеся поблизости с лагерем памятники культуры и архитектуры, места боевой воинской славы, музеи и выставки, которые можно использовать, и как иллюстрацию содержа-

ния тематического проекта смены, и как место проведения творческого дела. Кроме того, огромный воспитательный эффект оказывает сама природа, ведь проживая лагерную смену в естественных условиях, подростки незаметно проникаются окружающей их красотой, начинают ценить её и бережно к ней относиться. «Это, очевидно, очень важное воспитательное мероприятие, когда дети носами и ушами вбирают красоту и щедрость русского леса. Можно не сомневаться, что после каждого свидания с природой ребенок обязательно станет чуточку добрее, справедливее, тоньше» [8, с. 30].

По своей структуре гражданская идентичность является сложным образованием, которое включает в себя ряд компонентов. Мы будем опираться на четырехкомпонентную структуру, описание которой в своих исследованиях дают А.Г. Асмолов и И.В. Кожанов. Каждый компонент имеет свое содержание (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура гражданской идентичности

Содержание компонента	Основные направления и формы работы
Когнитивный (познавательный) компонент	
<ul style="list-style-type: none"> - представления о своей гражданской принадлежности; - знания о своем Отечестве: географическое положение, история и культура, национальное достояние страны; - представления о государственных символах, об основном законе Российской Федерации, о правах и обязанностях гражданина России 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ оформление субкультуры отряда; ➤ составление отрядной конвенции; ➤ знакомство с правилами, традициями и законами лагеря; ➤ кружковые занятия; ➤ выборы в органы самоуправления; ➤ пример вожатского отряда; ➤ содержание информационных стендов; ➤ КТД о малой Родине; ➤ хозяйственный сбор отряда; ➤ урок гражданственности; ➤ конкурс знаменных групп; ➤ интеллектуальные игры
Эмоционально-оценочный (коннотативный) компонент	
<ul style="list-style-type: none"> - принятие своей гражданской принадлежности; - ценностное отношение к Родине, ее истории и культуре; - формирование собственного отношения к происходящим событиям; – способность аргументировать свою точку зрения и суждения 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ утренний подъем флага, линейки; ➤ тематические огоньки; ➤ вечер песни; ➤ киновечер; ➤ литературные и поэтические вечера; ➤ вечер памяти; ➤ творческие тематические концерты; ➤ туристские походы и лесные прогулки; ➤ экскурсии к памятным местам; ➤ соревнования; ➤ отражение жизни отряда и лагеря на стендах, в системах стимулирования; ➤ демонстрация отношения к пережитым событиям в виде стенгазет, видеоотчетов, радиопередач

Ценностно-ориентировочный (аксиологический) компонент	
<ul style="list-style-type: none"> - принятие и уважение прав других людей; - уважительное отношение к другим народам России; - ценностное отношение к своему здоровью; - бережное отношение к природе и стремление к ее благоприятному преобразованию; - ценностное отношение к русскому (родному) языку и многонациональной культуре России; - осознание содержания таких ценностей, как «жизнь», «время», «дружба» и др.; - готовность к анализу происходящих событий 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ утренние и вечерние режимные моменты (утренняя зарядка, купание, ВЛГ (время личной гигиены), уборка комнат и территории); ➤ спортивно-оздоровительные мероприятия; ➤ экологические акции; ➤ экскурсии по лагерю и в природу; ➤ демонстрация ценностного отношения вожатским отрядом; ➤ игры, в том числе и игра «Ангел-хранитель» или «Тайный друг»; ➤ отрядные и общелагерные сборы; ➤ ежедневные вечерние сборы отряда; ➤ огоньки; ➤ дискуссии; ➤ встречи с интересными людьми
Деятельностный (поведенческий) компонент	
<ul style="list-style-type: none"> - активная жизненная позиция и активное участие в делах лагеря; - проявление самостоятельности, ответственности за свои слова и поступки, принятые решения и последствия действий; - получение разностороннего опыта в организации и проведении творческих дел 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ проявление ответственности за свой отряд, за чистоту в комнате, за успех участия отряда в конкурсах и творческих делах; ➤ соблюдение правил, законов и традиций лагеря; ➤ ежедневное планирование своей деятельности и деятельности своего отряда; ➤ поведение подростков во время торжественных мероприятий и в повседневной жизни; ➤ работа в органах самоуправления; ➤ участие в работе творческой группы; ➤ шефство над младшими отрядами; ➤ проведение мастер-классов; ➤ дежурство по лагерю

Реализация модели по формированию гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря будет успешной и результативной при условии, что полученные подростками знания будут соотнесены с переживаемыми ими эмоциями и чувствами, а также будут созданы условия для демонстрации подростками их ценностного отношения в поведении и творческой деятельности. Таким образом, система воспитательной работы в детском лагере должна объединять в себе содержание всех четырех компонентов структуры гражданской идентичности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Идентичность реальная и виртуальная // Вести образования. – 2014. – №25 (от 22 дек.). [Электронный ресурс]. – URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14423.html>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопр. образования. – 2008. – №1. – С. 65–86.
3. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичности личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – С. 193–200.
4. Маклаков А. Г., Коновалова Л. В. Интеллектуально-нравственный потенциал личности как стратегический ресурс развития общества // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VI междунар. науч. конф. 12–13 нояб. 2016 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 11–15.
5. Морозова М.И., Кателина А.А. Воспитывающая среда как фактор формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф. 12–13 нояб. 2015 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 143–147.
6. Морозова М.И., Хацкевич Т.Л., Кателина А.А. Судьба и Родина – едины! Сборник методических материалов по формированию гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря / под общ. ред. М.И. Морозовой. – ФГБОУ ВДЦ «Орленок», 2015.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета. – Электрон. дан. – URL: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>, свободный. – Загл. с экрана.
8. Теория, методика и практика воспитания и организации досуговой деятельности школьников (по материалам работ профессора С.А. Шмакова): справ. / отв. ред. Л.П. Шопина. – Липецк, 2008.
9. Шакурова М.В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2013. – №7 (82). – С. 23–26.
10. Шмаков С.А. Лето в лагере. – М.: Знание, 1970.

Статья поступила: 06.04.2018. Принята к печати: 18.05.2018

Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам

Данная статья выявляет содержание понятия «медиация» как составного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются базовые термины, используемые в описании общей способности владения иностранным языком в отечественной и англоязычной методических системах. Рассмотренная терминология используется для формулировки обобщенной характеристики медиации. В статье подчеркивается важность внедрения медиации в учебный процесс на современном этапе в целях эффективности преподавания и консолидации общества.

The article aims at defining the concept of “mediation” as part of foreign language communicative competence. The author examines the basic notions which are used for the description of the overall language proficiency in the Russian and English-speaking methodologies of language learning. These notions are employed to describe the general features of mediation. The article emphasizes that nowadays it is important to integrate mediation into education so that the learning process and the efforts to consolidate the society were effective.

Ключевые слова: медиация, продукция, интеракция, навыки медиации, когнитивные и реляционные умения.

Key words: mediation, production, interaction, skills of mediation, cognitive and relational skills.

Медиация, или передача информации через посредника, приобретает все большую важность в современном обществе. Возрастание роли медиации обусловлено, во-первых, усилением специализаций по областям знаний, что требует определенных навыков для коммуникации информации технического или узкопрофессионального характера. Другим фактором, выдвигающим медиацию на передний план, является быстрое развитие множественных социальных групп, отличающихся друг от друга своими субкультурами. Для эффективного взаимодействия подобных групп в рамках всего общества необходимо внедрять обучение навыкам медиации на всех ступенях образования, в том числе при преподавании иностранных языков.

В области теории и изучения иностранных языков под медиацией понимают взаимодействие между сторонами, которые в силу каких-либо причин не могут общаться напрямую [6, с. 71]. При этом медиация в устной и письменной форме может осуществляться как средствами нескольких языков (би- и мультилингвальная медиация), так

и вестись в рамках одного языка (беспереводная медиация) [11, с. 33]. В силу того, что изучение медиации отечественными и зарубежными исследователями проводилось в значительной мере независимо, различие в терминологических системах привело к проблемам в их понимании. Как следствие, возникла потребность в анализе понятия «медиация», который можно провести через сопоставление терминологии, используемой в разных системах. Установление однозначных англоязычных соответствий терминам «операция», «действие», «навык» и «умение» представляется едва ли возможным, поэтому мы попытаемся найти возможные точки соприкосновения в значениях и через них раскрыть смысл медиации.

Изучив соответствующую литературу по вопросу дифференциации навыков и умений (Рубинштейн 1964, Леонтьев 1977, Шатилов 1986, Зимняя 1991, Пассов 1991), мы можем выделить основы концепции о навыках и умениях в отечественной методике преподавания иностранных языков. В соответствии с данной концепцией действия человека можно условно разделить на сознательные и автоматические. Примером автоматического действия будет «навык». «Навык (...) возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью» [9, с. 29]. Навыки устной речи обеспечивают стабильно правильное и автоматическое использование языковых явлений в устной речи и формируют языковое умение, которое «есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения» [7, с. 32]. Данную концепцию развивает А.А. Леонтьев, соотнося «речевой навык» и «речевое умение» с психологическими понятиями «речевая операция» и «речевое действие», где под речевым навыком понимается способность выполнять речевую операцию наиболее оптимальным способом [5, с. 221]. Если операции всегда автоматизированы и совершаются на основе навыка, то действия и вся деятельность осуществляются осознанно на основе «умения», т. е. умения относятся к категории сознательных действий. Речевое умение – это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний.

В соответствии с теорией речевой деятельности частные умения в своей совокупности образуют четыре комплексных умения (говорение, письмо, слушание и чтение). Например, комплексное умение слушания состоит из частных умений: умения понимать общий смысл сказанного, умения слушать с целью усвоения выборочной информации и других умений. В зависимости от формы общения, устной или

письменной, комплексные умения формируют продукцию (говорение и письмо) и рецепцию (слушание и чтение). Речевая деятельность направлена на продуцирование своей (продукция) и восприятие чужой мысли (рецепцию) [3, с. 135]. Характерной чертой отечественной методической школы является соотнесение понятий «операция» и «навык», «действие» и «умение» и строгое разграничение навыков и умений, и рассмотрение их в оппозиции друг к другу, не исключаящей их единства [4, с. 161].

И.Ю. Павловская обращает внимание на тот факт, что понимание речевой деятельности в Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) отличается от традиционного [6, с. 71]. Также исследователи справедливо отмечают, что рассмотренные нами понятия «навык» и «умения» не дифференцируются в англоязычной методической литературе и обозначаются многоуровневым термином “skill” («навык, умение, способность») [4, с. 163]. Однако мы также констатируем, что англоязычные авторы оперируют терминами “competence” и “proficiency / overall language proficiency” («компетенция» / «общая способность владения языком»). В рамках коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков (Chomsky 1965, Canale and Swain 1980, Bachman 1990, Weir 1990, North 1992, 2001, 2017) была разработана многоуровневая система компонентов речевой деятельности, описывающая формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Данная концепция была представлена в Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR) в 2001 г. [9] и развита в 2017 г. в дополнительном томе к Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR) [11].

Таблица 1

Формирование общей иноязычной коммуникативной компетенции

Обще-учебные компетенции			Языковая коммуникативная компетенция			Способы коммуникативной речевой деятельности				Коммуникативные стратегии			
обладание знанием	употребление знания	умение учиться	лингвистическая	социолингвистическая	прагматическая	рецепция	продукция	интеракция	медиация	рецепция	продукция	интеракция	медиация
компоненты типа «я умею» (“can do statements”)													

Как мы видим из табл. 1 [11, с. 30], иноязычная коммуникативная компетенция или общая способность владения иностранным языком представлена через (1) обще-учебные компетенции; (2) коммуникативную (лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую) компетенцию; (3) способы коммуникативной речевой деятельности или «действия» (рецепция, продукция, интеракция и медиация); (4) коммуникативные стратегии (рецепция, продукция, интеракция и медиация). Или, можно сказать, что общая способность владения языком (“proficiency”) определяется как способность совершать различного рода речевые операции типа *я умею* (“can do statements”), опираясь на обще-учебные компетенции (обладаю знанием; знаю, как; умею учиться) и коммуникативную языковую компетенцию (лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую). Реализуется данная способность в контексте разных способов коммуникации или «действий» (“activities”) – рецепции, продукции, интеракции и медиации – с помощью использования коммуникативных «стратегий» (“strategies”) [11, с. 33]. Поскольку медиация является частью данной системы понятий, то для анализа содержания медиации необходимо рассмотреть значения отдельных компонентов системы.

Компонент «я умею» (“can do statement”) находится на самом низком уровне рассматриваемой нами классификации и ближе всего соотносится с термином, принятым в отечественной методике, «речевая операция». Например, для передачи визуальной информации, представленной в виде схемы или графика, одной из речевых операций может быть следующая: «на уровне B2 коммуникант может перевести на иностранный язык и без искажений и в деталях описать информацию, содержащуюся в сложных диаграммах, схемах (...), при условии, что данная информация относится к области его интересов» [11, с. 105]. Многочисленные компоненты «я умею» (“can do statements”) собраны в таблицы по содержанию операций и по уровням владения языком от A1 до C2 [11]. Операции в совокупности формируют действия (“activities”), которые соотносятся с «частными умениями». Примерами действий (“activities”) являются «объяснение данных (графики, диаграммы, схемы)» (explaining data in speech, e.g. in graphs, diagrams, charts), «ведение конспекта» (“note-taking (lectures, seminars, meetings, etc)”), «взаимодействие в группе» (“collaborating in a group”), «управление группой» (“leading group work”), «создание благоприятных условий для взаимодействия культур» (“facilitating intercultural space”) и другие [11, с. 100].

Анализируя англоязычное методическое понятие “strategy”, мы видим, что под ним понимаются частные многоуровневые умения. Например, частное умение медиатора «адаптировать язык»

("adapting language") состоит из умений медиатора более низкого уровня: «перепарафразирования», «изменение способа устной подачи материала», «объяснения технической терминологии» и других ("paraphrasing", "adapting delivery", "explaining technical terminology", etc). Стратегии выделяются в отдельную категорию, так как они равно используются в рецепции, продукции, интеракции и медиации [11, с. 124]. Формирование общей способности владеть языком фактически является циклическим процессом – путем совершения операций и действий пользователь языка развивает компетенции и обучается стратегиям [11, с. 33].

Как нами было показано, отечественная методика оперирует терминами «речевые операции и действия», «навыки и частные/общие умения», в то время как англоязычная методика использует термины «я умею» ("can do statements"), «действия» ("activities") и «процессы» ("processes"). «Действия» ("activities") бывают четырех типов: рецепция, продукция, интеракция и медиация, в то время как «процессы» ("processes") представлены двумя видами: рецепция и продукция [10, с. 14]. Следовательно, оба термина, «рецепция» и «продукция», могут использоваться в значениях «действие» ("activity") или «процесс» ("process"). Эту особенность употребления терминов необходимо учитывать для правильного их понимания. В качестве примера рассмотрим употребление термина «продукция», который имеет значения (1) продуктивные виды речевой деятельности: говорение и письмо, когда используется как «процесс» ("process") [10, с. 10, 91, 98]; (2) развернутый текст в устной или письменной форме, когда используется как «действие» ("activity") [10, с. 58, 61]. В уже рассмотренной нами таблице 1 «продукция» употребляется в значении «действия» ("activity"), соответственно, мы понимаем, что имеется в виду «развернутый текст в устной или письменной форме».

Поясним второе значение термина «продукция», а именно «развернутый текст в устной или письменной форме». Продукция (монологическая речь или развернутый текст в письменной форме), также как и интеракция (диалогическая речь или письменная транзакция), социальны по своей природе, однако эти два типа речи используют разные типы речи. В уже цитировавшейся ранее работе С.Л. Рубинштейна мы находим определения контекстной и ситуативной речи, которые можно соотнести с понятиями продукции (монологической речи) и интеракции соответственно. «Структура ситуативной речи в значительной мере обусловлена (...) непосредственным контактом говорящего с собеседником» [8, с. 472]. Поскольку содержание речи понятно участникам общения из конкретной ситуации, то возможны сокращения и использование смысловых связок, понятных только

коммуникантам. В то время как характеристикой контекстной речи является «систематическое изложение какого-нибудь предмета, предназначенного для более широкого круга слушателей» [8, с. 472]. В контекстной речи, в отличие от ситуативной, содержание должно быть максимально широко развернуто для того, чтобы быть понятным аудитории, что обуславливает ее специфические характеристики, например, большой объем речевого высказывания и наличие явно выраженных логических связей в тексте. Обратим внимание на тот факт, что в практике отечественных и международных экзаменов в частях «Письмо» и «Говорение» присутствуют задания как интерактивного, так и продуктивного (монологического) характера. По утверждению Б. Норта, медиация является самым сложным из всех действий (“activities”), так как может протекать как продукция и интеракция [12, с. 24]. Итак, нами было показано, что при описании медиации под речевыми действиями продуктивного характера понимаются монологическая речь и письменная речь развернутого формата (эссе; отчет), производимая с целью посредничества. Примером медиации интерактивного характера является диалогическое или полилогическое взаимодействие с целью передачи информации от одного субъекта общения другому.

В цитируемой выше работе И.А. Зимней мы находим интересное замечание по поводу категории посредничества: «собственная мысль говорящего или пишущего может характеризоваться разной мерой *репродуктивности (или продуктивности)*» [3, с. 135]. Именно факт «репродукции» является основой выделения медиации в особую категорию. Передача знания, например, объяснение преподавателем нового материала, является посреднической деятельностью: преподаватель пересказывает истории, толкует концепции, объясняет законы природы, за которыми стоят известные писатели или ученые. Таким образом, происходит передача знания от этих общественных деятелей через преподавателя учащимся, и преподаватель выступает в роли медиатора. Медиация не обязательно может происходить в пределах учебного заведения. Интерпретация понятий, парафраз, резюме, отчет, пересказ источника, обобщение информации, запись информации с целью передачи ее другому участнику речевого взаимодействия, аннотирование, реферирование, конспектирование являются примерами медиации и могут осуществляться в контексте профессионального или личного общения. Умения работы с текстом называются *когнитивными* и включают в себя *навыки* перефразирования; изменения стиля и уровня сложности языка в зависимости от потребностей собеседника или аудитории; разъяснения через примеры, обобщения и т. п.; пояснения деталей; резюмирования.

Помимо описанной выше медиации продуктивного характера, возможна медиация, сопровождающаяся взаимодействием сторон в решении концептуальных задач, т. е. являющаяся *интерактивным действием*. Как правило, медиация при решении концептуальных задач связана с обеспечением доступа к знанию. Примером медиации такого типа будет, например, работа студентов в группе при выполнении учебного задания, то есть когда участники речевого общения помогают друг другу в постижении нового знания. Необходимыми умениями для медиации в группе будут умение поддерживать обратную связь с друг с другом и умение адаптировать свою речь. Такие умения называются *реляционными* и они состоят из следующих *навыков*:

- создания благоприятных условий для взаимодействия, что подразумевает способность:
 - фокусировать внимание на предмете обсуждения;
 - связывать свое высказывание с тем, что было сказано ранее;
 - выстраивать свое высказывание как развитие высказанных ранее идей;
 - задавать вопросы и приглашать собеседников высказывать свои мнения;
 - при возникновении сомнений в правильности суждений собеседников, корректно их высказывать;
 - уважать другие точки зрения;
 - формулировать несогласие в приемлемой форме;
- руководства работой группы, что включает в себя следующие навыки:
 - начинать и заканчивать дискуссию;
 - формулировать задачу;
 - переходить к следующему пункту обсуждения;
 - стимулировать дискуссию (например, с помощью вопросов);
 - выражать признательность участникам дискуссии;
 - умение разрешить конфликт через нахождение общих интересов и целей.

При определении значения термина «медиация», исследователи отмечают важную характеристику, а именно необходимость переработки текста медиатором [1, с. 133]. Развивая данную мысль, Д. Б. Гудков, пишет, что «коммуникация как процесс передачи от адресанта к адресату определенного количества битов статичной информации, остающейся неизменной как на выходе, так и на входе, существует лишь в искусственных системах, но невозможна при реальном общении языковых личностей. Коммуникация при этом рассматривается как процесс взаимодействия и взаимокорректировки индивидуального сознания каждого из коммуникантов» [2, с. 20].

Таким образом, мы можем констатировать, что отечественная и англоязычная терминологические системы используют понятия, стоящие в одном ряду с операциями и действиями: *can do statements*, *activities*, *processes*, и понятия, соотносимые с навыками и умениями: *strategies*, *competences*, *proficiency*.

На современном этапе под медиацией понимают речевую деятельность в устной или письменной форме, производимую посредством одного или нескольких языков с целью посредничества и обеспечения доступа к знанию. Медиация включает в себя *речевые действия продуктивного и интерактивного характера*. При этом мы понимаем, что термин «продукция» может иметь разные значения в зависимости от того, употребляется он в значении «действия» (“activity”) или «процесса» (“process”).

Также мы понимаем, что в основе «действий» лежат «речевые операции», среди которых мы выделяем наиболее существенные: (1) *медиация текста*, которая подразумевает переработку текста таким образом, чтобы воспринимающая сторона – один человек или группа людей – могла бы его понимать; (2) *взаимодействие с аудиторией*, которая заключается в учете особенностей аудитории воспринимать текст. При совершении данных операций формируются соответственно (1) когнитивные и (2) реляционные умения медиации.

Для обучения эффективной коммуникации при планировании учебного процесса необходимо уделять внимание продуктивной и интерактивной медиации в равной мере. В силу того, что операции и действия медиации описаны для разных уровней владения языком (A1 – C2) [11], их использование в учебном процессе может давать ощущение перспективы и движения в направлении от простого к сложному. В конечном счете, успех использования медиации в решении коммуникативных задач способствует повышению культуры общения и консолидации общества.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 446 с.
2. Гудков Д.Б., Ломоносова М.В. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Моск. психол.-социальный ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; Академия, 1997. – 228 с.
6. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 224 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
10. Общеввропейская система компетенций владения иностранными языками. – URL: (https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [Электронный ресурс] дата обращения: 30.03.2018).
11. Дополнительный том к Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> [Электронный ресурс]. (дата обращения: 30.03.2018).
12. North B., Docherty C. Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation // Cambridge English: research notes. – 2016. – № 63. – P. 24–33.

Статья поступила: 18.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Проблемно ориентированный анализ особенностей проектирования программ воспитания и социализации обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования

В статье раскрываются особенности разработки программ воспитания и социализации школьников в условиях внедрения современных стандартов общего образования. Рассматриваются проблемы целостности, преемственности, уникальности, концептуальности, использования психолого-педагогических механизмов при проектировании этих программ. Обосновывается необходимость разработки единой программы воспитания для общеобразовательной организации, три этапа реализации которой должны соответствовать уровням начального, основного и среднего общего образования.

The article shows features of educational and pupil socialization programs development under the conditions of implementation of new general basic education standards. It is referred to the problems of integrity, succession, originality, conceptuality, using of pedagogical mechanism in the program design. It is determined the necessity of elaboration of an entire school educational program and noted that three stage of its realization must correspond to the levels of primary, general basic and general secondary education.

Ключевые слова: воспитательная система, программа воспитания и социализации школьников, ФГОС общего образования, проектирование программ.

Key words: educational system, educational and pupil socialization program, new general basic education standards, program design.

Современная государственная политика в области образования уделяет особое внимание воспитанию подрастающего поколения, приобщению школьников к общекультурным и национальным ценностям. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «образование» определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [3]. Его результат – образованность – современной педагогикой понимается «не как просвещенность, обладание определенными знаниями и умениями, а как личностное качество, характеризующееся умением человека использовать знания для всеобщего блага» [5, с. 114]. Как следует из определений, воспитание не только является полноправной частью образования, но и его аксиологической основой, интегрирующей полученные разносторонние знания в мировоззрение личности, ее жизненную позицию.

На повышение роли воспитания в педагогическом процессе образовательных организаций указывают и новые стандарты образования. В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) начального, основного, среднего уровней общего образования воспитание позиционируется как одна из приоритетных задач школы. Целевые доминанты воспитания зафиксированы в «портрете выпускника», изложены в требованиях к личностным результатам освоения образовательных программ. Наличие воспитательных блоков в образовательных программах каждого уровня также является обязательным требованием современных российских стандартов. Тем самым подчеркивается значимость воспитания для современного общества и акцентируется внимание на качестве его организации.

Для эффективного решения обозначенных в стандартах задач воспитания школьников необходим системный подход, который должен обеспечиваться качественно разработанной воспитательной программой. Под *воспитательной программой* мы понимаем особый документ, отражающий сущность модели воспитательной системы (ВС), последовательность действий по её реализации и условия функционирования [1]. Из этого следует, что воспитательная программа содержит описание ВС как системного объекта и раскрывает особенности его функционирования.

Вместе с тем анализ практики разработки воспитательных программ показывает, что при их создании возникает ряд проблем, которые требуют поиска решения в области технологии проектирования. Рассмотрим типичные проблемы более подробно.

Проблема преемственности воспитания в образовательном процессе современной школы. Введение воспитательного блока как обязательного элемента в структуру образовательной программы акцентирует внимание на организации воспитательного процесса с учетом возрастных особенностей школьников, что, безусловно, должно положительно отразиться на его качестве. Это также создает условие для органичного объединения воспитания и обучения в единый образовательный процесс. Однако данное условие задается стандартом в рамках одного уровня образования.

Дифференциация школьных стандартов по уровням начального, основного и среднего образования стала причиной возникновения разрывов в едином воспитательном процессе школы. Немаловажную роль в возникновении проблемы целостности играет и дробление воспитательного блока на подпрограммы. Так, в соответствии со стандартом начального общего образования в этот блок входят «Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся» и «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни» (с 01 сентября 2018 года в новой редакции

стандарта блок будет содержать одну программу воспитания обучающихся при получении начального общего образования). Стандарт 5–9 классов соответственно включает программу воспитания обучающихся при получении основного общего образования. Воспитательный блок ФГОС среднего общего образования представлен «программой воспитания и социализации обучающихся».

Поскольку каждому из трех уровней школьного образования должна соответствовать своя воспитательная программа, описывающая воспитательную систему, следует признать наличие в одной средней школе трех воспитательных систем. Возникает парадокс: существующая в практике школы единая воспитательная система документально представлена тремя ВС.

Эти противоречия не проявляются и не беспокоят разработчиков, если воспитательные блоки образовательных программ написаны формально (для проверяющих), а воспитательный процесс организуется независимо от них. В этом случае отсутствие не только преемственности программ, но и их самих не влияет на качество воспитательной практики. Однако при разработке программ для реального использования это несоответствие требует разрешения. Возникает необходимость целенаправленной проработки преемственности воспитательных блоков начального, основного и среднего образования при создании программ конкретной образовательной организации.

Поскольку стандарты констатируют принцип преемственности начального, основного и среднего общего образования, то очевидно, что и образовательные программы этих трех ступеней, реализуемые в условиях конкретной школы, должны быть органично связаны между собой. Однако если в рамках учебных программ такая естественная преемственность между уровнями (ступенями) образования в школе присутствует, то в воспитательных блоках она обусловлена только формулировками требований стандартов к личностным результатам освоения школьниками образовательных программ. Вместе с тем, обозначенные в стандартах целевые ориентиры весьма обобщенно определяют связь воспитательных задач трех уровней общего образования, что необходимо, но недостаточно для глубокого согласования программ.

На наш взгляд, обеспечить преемственность должна единая воспитательная программа образовательной организации, определяющая функционирование единой целостной воспитательной системы школы.

Проблема целостности воспитательной системы образовательной организации. Разработка любой воспитательной программы не только не исключает, но и предполагает поэтапность ее реализации. Это должно учитываться при проектировании единой

воспитательной программы школы. При таком подходе воспитательные блоки образовательных программ начального, основного и среднего уровней будут представлять органично связанные этапы целостного воспитательного процесса и тем самым обеспечивать его естественную последовательность и преемственность. Разработчикам важно осуществить согласование всех его элементов (целевых, содержательных, организационных и результативных) на уровнях начального, основного и среднего образования. При этом указанные этапы должны быть логически завершенными, иметь свои этапные задачи, содержание, формы работы, результаты, отражающие требования стандартов соответствующих уровней. Это позволит внести их в качестве воспитательных блоков в образовательные программы соответствующих уровней.

Стандарты школьного образования в требованиях к структуре воспитательных программ предписывают разработку критериев и показателей эффективности деятельности образовательного учреждения по воспитанию и социализации учащихся. Анализ особенностей проектирования с позиции целостности и преемственности воспитательных блоков трех ступеней общего образования высветил проблему разработки критериев и показателей, по которым можно оценить степень воспитанности и социализированности школьников. Причем данные критерии трех воспитательных блоков (этапов) также должны быть согласованы, поскольку качества субъекта при выходе из одной системы (по завершении уровня образования) являются его характеристикой на входе в другую – на следующей ступени.

Логично также предположить, что в зависимости от этих показателей обучающихся, переходящих на новый уровень образования (с начального на основной, затем – на средний), должны вноситься коррективы в воспитательную программу следующего уровня образования. Как правило, учет особенностей осуществляется лишь практически, при организации воспитательного процесса, а программа остается неизменной и приобретает свойство формальности. В случае использования единой воспитательной программы оценка по выработанным критериям и показателям становится поэтапной и приобретает функцию мониторингового исследования.

При проектировании единой воспитательной программы для школы многие разработчики испытывают затруднения, вызванные необходимостью согласовать формулировки стандартов с особенностями воспитательной системы конкретной школы. Неумение разрешить данное противоречие приводит к возникновению следующей проблемы.

Проблема формальной утраты уникальности воспитательной системы. Анализ программ показывает, что поставленные в них задачи часто автоматически повторяют формулировки, которые указаны в целевых ориентирах соответствующих разделов стандартов. Как следствие, идентичность формулировок задач нивелирует особенности конкретной образовательной организации, что ведет к «похожести» воспитательных программ по целевому блоку и формально – к частичной утрате своеобразия воспитательной системы.

Вариативность и учет особенностей проявляются в выборе форм воспитательной работы, средств и методов ее реализации. Однако при планировании воспитательного процесса в большинстве общеобразовательных организаций за основу берется так называемый «традиционный круг дел», связанный со школьным календарем: от первого звонка – до выпускного бала. При этом цикл дел учебного года часто не связан с логикой освоения содержания воспитания, описание которого (еще одна проблема) во многих программах отсутствует.

Спонтанно-творческий подход к выбору форм и содержания дел, мероприятий часто приводит к тому, что в результате воспитательный блок представлен набором, возможно, и весьма ярких, но не усиленных логикой воспитательного процесса дел. Сочетание «списанных» со стандарта формулировок задач и выстроенных только в логике школьного календаря дел, мероприятий приводит к эклектичности программы как документа и спонтанности функционирования воспитательной системы.

Для обеспечения целостности воспитательной системы, логики развития воспитательного процесса необходима концептуальная основа.

Проблема концептуальности воспитательных программ. Под концепцией понимают систему взглядов, а также единый определяющий замысел, ведущую идею [6]. В своих исследованиях Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова [2] обосновали необходимость концептуальной основы воспитательной системы. Концепция называется авторами ядром системы, определяющим ее образ.

Следовательно, наличие концептуальной идеи является принципиальным элементом воспитательной программы как документа, описывающего ВС.

Поиск концептуальной идеи программы является одним из наиболее сложных и интереснейших моментов ее проектирования. Идея должна отражать возрастные потребности, интересы школьников и вместе с тем быть общественно значимой, ориентированной на интересы социума. При этом обращается внимание на особенности окружающей социокультурной среды (в том числе, наличие сильных воспитательных факторов, например: связанных с местоположением

школы историко-культурных событий, памятников истории и культуры, уникальных природных объектов и др.), а также традиции школы, возможности школьного коллектива учащихся и педагогов и т. п. Для учета специфичных особенностей конкретной школы при проектировании воспитательной системы целесообразно также осуществить проблемно ориентированный анализ (SWOT-анализ), который позволяет выявить сильные и слабые стороны, возможности и риски.

Практика проектирования программ показывает, что удачно сформулированная идея легко принимается педагогическим коллективом, присваивается и поддерживается им в последующих творческих делах.

Концептуальная идея в программе раскрывает замысел воспитательной системы, ее этапы, логику планируемых дел, а также определяет, какие психолого-педагогические механизмы положены в ее основу и обеспечивают ее эффективность.

Проблема целенаправленного использования психолого-педагогических механизмов функционирования ВС. При проектировании программы важно ответить на вопрос: с помощью каких механизмов будут реализованы цели и задачи. Выбор (или разработка) концепции как основы ВС определяет связанные с ней психолого-педагогические механизмы функционирования системы, а также основные движущие силы будущего воспитательного процесса. Действие механизмов обусловлено лежащими в их основе психолого-педагогическими закономерностями. Они обеспечивают «срабатываемость» воспитательного процесса даже при профессионально слабом кадровом составе педагогического коллектива, так как их действие эффективно.

Программа может быть построена на различных механизмах. Например, механизмы личностного роста, воспитывающего идеала, ценностно-насыщенной среды, развития познавательного интереса, коллективной творческой деятельности и др. В одной программе может быть заложено несколько механизмов. Выбор каждого из них определяет свою логику организации воспитательного процесса, влияет на подбор форм дел, мероприятий. Но главное, создает свои условия для проявления и развития личности обучающихся.

Проблема ценностно-смыслового единства как условия непрерывности и преемственности воспитательного процесса. Раскрывая аксиологическую функцию воспитания, В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква [5] указывают ее первостепенное значение в трансляции культуры, сохранении ее национального своеобразия в условиях глобализации, передаче подрастающим поколениям моральных

норм и нравственных ценностей, успешной социализации личности. Согласно словарю [4], ценность определяется как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей.

Таким образом, ценности влияют на мировоззрение человека и определяют его отношение к окружающему миру, другим людям, самому себе. Общность ценностей сближает людей, способствует сплочению нации. Ценности составляют основу содержания воспитания, влияют на выбор целевых ориентиров, поэтому принципиальную, стержневую основу согласованности целей, задач и содержания программ должно составить их *ценностно-смысловое единство*, поскольку именно ценности «служат основанием и целью функционирования воспитательных систем» [3, с. 157].

Характеризуя роль ценностей как доминанты восприятия и формирования отношения к окружающему миру, исследователи связывают с ними результативность воспитательного процесса, так как закладываются предпосылки к эффективности или неудаче воспитательных усилий.

Вместе с тем необходимо учитывать, что процесс осмысления ценностей в различные возрастные периоды происходит на разных, обусловленных доступностью уровнях понимания. А его организация требует продуманного построения педагогического процесса. Учет возрастных особенностей школьников в восприятии и понимании сущности ценностей может и должен быть отражен в этапах реализации воспитательной программы образовательного учреждения.

Проблема проектирования воспитательного пространства как условия реализации программы. Важным условием успешной реализации воспитательной программы (эффективного функционирования ВС) является целенаправленная организация среды, преобразование ее в воспитательное пространство. В одном из определений оно характеризуется как «специально созданные условия, способствующие формированию ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения школьника» [5, с. 143]. Из этого следует, что структурные компоненты среды (предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение ребенка) могут быть аксиологически ориентированы, т. е. целенаправленно подобраны, организованы таким образом, что создадут ценностно насыщенное пространство, которое станет дополнительным фактором воспитания.

Таким образом, разработка программ воспитания и социализации обучающихся должна осуществляться в соответствии с требованиями стандартов, а также с учетом особенностей их проектирования, а именно: обеспечивать их целостность, преемственность, концептуальность, ценностно-смысловое единство, использование психолого-педагогических механизмов, раскрытие уникального потенциала ВС, возможности создания ценностно насыщенного воспитательного пространства. Все это будет способствовать повышению эффективности воспитания и социализации личности в условиях реализации ФГОС общего образования.

Список литературы

1. Воспитательные программы: опыт проектирования: учеб.-метод. пособие / сост. М. И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 248 с.
2. Караковский В.А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015).
4. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
5. Слостенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Словарь иностранных слов / под ред. Ф.Н. Петрова (гл. ред.) и др. – М.: Сирин, 1996. – 608 с.

Статья поступила: 19.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни у школьников подросткового возраста

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность. Проблемы здоровья детей необходимо решать при помощи новых подходов, и помощь в этом может оказать такая наука о здоровье, как валеология. Fundamentом валеологии является знание нормальной физиологии человека и, в первую очередь, физиологии здорового ребенка, психологию возраста и пола, что дает возможность сформировать, сохранить, укрепить здоровье ребенка, гармонично развивать личность.

The study of problems of child health in our time is of particular relevance. We can say that health problems of children should be addressed through new approaches and aid in this can have a science about health, how healthy lifestyle. The Foundation of valeology is knowledge of normal human physiology and in the first place, physiology of a healthy child, psychology of age and gender, which gives the opportunity to form, strengthen, maintain the health of the child, harmoniously develop his personality.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, формирование личности, двигательная активность, физическая активность, факторы здоровья.

Key words: healthy way of life, personality development, physical activity, health factors.

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 [1].

К сожалению, необходимо отметить, что культура здорового образа жизни у школьников еще не сформирована, а ЗОЖ не занимает лидирующее место в иерархии ценностей современного подростка. Соответственно, процесс формирования культуры ЗОЖ – проблема каждого человека.

Поэтому приобщение подростков к культуре ЗОЖ следует начинать с формирования мотивации. Забота о собственном здоровье и его укреплении должна стать ценностным мотивом, который является контролирующим в жизни человека.

Культура ЗОЖ подростков – это ценностное отношение к собственному здоровью и осознанное стремление к его укреплению и сохранению. Таким образом, под культурой ЗОЖ мы понимаем сложную структуру, интегративное качество личности, которое отражает личностные и значимые в социальном отношении потребности в здоровье и жизнедеятельности. Содержание данной структуры составляют поведенческий, аксиологический, когнитивный и информационно-коммуникативный элементы.

Основными факторами здоровья, как считает В.В. Колбанов, можно назвать следующие: физическая активность, отношение к прошлому и будущему, генетическая сущность человека, отношение к себе как к личности, факторы личной гигиены, формирование полезных для здоровья привычек и стереотипов, адекватная самооценка для формирования эмоционального отношения к результатам собственной деятельности, выбор профессии, интересов, которые соответствуют способностям, отношение к семье и коллективу [7, с. 14].

Наряду с факторами здоровья важно учитывать факторы риска в процессе формирования ЗОЖ. В качестве основных факторов риска для здоровья О.В. Гринина называет следующие [3]:

- некачественное питание, недостаточный или избыточный вес;
- отсутствие систематической физической активности, потребности в физической тренировке;
- неблагоприятные экологические условия труда и отдыха;
- нарушение режимов труда и отдыха;
- злоупотребление алкоголем и наркотическими средствами (к сожалению, существует тенденция увеличения количества школьников, употребляющих, в основном, наркотические и психотропные вещества);
- несоблюдение норм поведения в быту, несоблюдение требований ЗОЖ в семье;
- неудовлетворенность жизнью, в том числе, положением в семье и школе;
- длительные переживания по поводу собственных неудач;
- наличие продолжающихся длительное время отрицательных эмоций, негативно влияющих на здоровье;
- недооценка ЗОЖ в иерархии ценностей;
- отсутствие знаний о методах укрепления здоровья;
- особые физиологические состояния, оказывающие влияние на жизнедеятельность человека;
- недостаточное участие СМИ в формировании образа ЗОЖ.

Как приводит в своей работе Л.В. Карманова, здоровье можно разделить на три вида: здоровье человека; здоровье группы; здоровье населения [6].

Так как ни одно из определений понятия здоровья не признано единственно определяющим, о состоянии здоровья можно судить только по объективным данным, которые получены в результате различных исследований: физическое развитие, физическая подготовленность, а также лабораторные исследования, которые соотносятся со среднестатистическими показателями, характерными по возрастным, профессиональным и другим параметрам.

Важно на основе закономерностей формирования здоровья подрастающего поколения понимать фундаментальные законы его развития, направлять действия общества на изменение неблагоприятных тенденций, пока жизненный потенциал населения страны не пострадал необратимо.

Здоровье детского населения представляет собой интегральный параметр, результирующий влияние генетических задатков, социальных, культурных, экологических, медицинских и других факторов, т. е. является комплексным результатом сложного взаимодействия человека с природой и обществом.

Таким образом, здоровье складывается преимущественно из нескольких факторов – хорошие физические данные (равномерность развития), способность к активному движению, отсутствие заболеваний хронического характера, низкий порог восприимчивости к заболеваниям, передающихся воздушно-капельным путем; адекватная самооценка, принятие норм морали, установленных в обществе, стремление к самосовершенствованию. Кроме этого, можно назвать еще много подгрупп указанных критериев, которые более подробно объясняют сущность здоровья с различных точек зрения: медицинской, психологической, социальной и т. д. В процессе формирования ЗОЖ А.А. Мартыненко выделяет следующие принципы:

1. Отказ от вредных привычек (ВП).
2. Соблюдение принципов рационального питания (сбалансированного в соотношении микроэлементов, белков, жиров и углеводов).
3. Осуществление двигательной активности, согласно возрасту.
4. Соблюдение норм морали и других общечеловеческих норм [11].

Учитывая данные принципы, современная школа, с участием окружения подростка, должна создавать условия для разностороннего развития.

Этими принципами руководствуются в образовательной организации, семье и обществе. Уровень самосознания родителей оказывает огромное влияние и является для детей примером, начиная с самого раннего возраста. Дети на подсознательном уровне перенимают поведение родителей. Только систематическая работа в отношении формирования культуры ЗОЖ в общем и культуры двигательной активности, как основного элемента ЗОЖ, в частности, позволит сформировать устойчивую систему, ориентированную на воспитание здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни является индивидуальной системой поведения человека, когда реализуются некоторые правила поведения, которые вытекают из содержания здорового образа жизни и состоят из достаточного уровня двигательной активности, закаливания, рационального питания, соблюдения режима, личной гигиены, психической устойчивости, отказа от вредных привычек, безопасного поведения.

При этом двигательная активность является важным условием ЗОЖ.

Если говорить о классификации, то, к сожалению, до сих пор еще не сформирована общепринятая классификация двигательных способностей, однако наиболее распространенной является следующая систематизация:

- класс энергетических или кондиционных способностей, которые зависят от морфологических, гистологических и других факторов;

- комплекс способностей координации, который преимущественно обуславливается центрально-нервными воздействиями (механизмами психофизиологического регулирования и управления). Некоторые специалисты, к примеру Н.А. Бернштейн, В.М. Зациорский, Ж.К. Холодов, не относят гибкость и скоростные способности к классу кондиционных способностей, а рассматривают их с точки зрения двух групп [2; 5; 14].

О необходимости различать *абсолютные* (явные) и *относительные* (скрытые) показатели двигательных способностей говорится в трудах В.И. Лях [9].

Абсолютные показатели являются характеризующими в отношении уровня развития тех или иных способностей, но при этом рассматривают эти способности без учета их взаимного влияния.

К примеру, абсолютными показателями являются скорость, длина прыжка и т. п.

Относительные показатели характеризуют двигательные способности с точки зрения их взаимного влияния. Сила человека относительно его массы, выносливость при беге на длинные дистанции с учетом возможностей скоростных способностей школьника.

Р.Х. Яруллин [15] также различает потенциальные и актуальные способности. Потенциальные можно предположить перед выполнением двигательного действия, а актуальные – в процессе.

В.И. Лях выделяет, с некоторой долей условности, и такие двигательные способности, как элементарные и сложные [10]. Элементарные двигательные способности, к примеру: гибкость отдельных суставов, выполнение равновесия, а сложные – реагирование на меняющиеся условия или ориентация (в спортивных играх). Согласимся с условностью данного разделения, поскольку мы не рассматриваем отдельные показатели отдельно друг от друга. Нельзя сказать о том, что человек гибок, если гибким являются только суставы рук.

В. Николаев, в свою очередь, различает общие, специальные и специфические двигательные способности [12].

Общие двигательные способности можно представить в виде результата развития конкретных способностей, специальных и специфических, т. е. их обобщение.

Специальные следует отнести к однородной группе целостных двигательных действий, к примеру, к акробатическим упражнениям, гимнастическим, спортивным играм и т. д.

Специфические двигательные способности являются компонентами, которые составляют внутреннюю структуру способностей. К примеру, основными компонентами способностей координации являются: способность сохранять равновесие, реагировать, способность к ритму, вестибулярной устойчивости, возможность произвольно расслаблять мышцы.

Формирование ЗОЖ, в том числе и навыков двигательной активности, затрагивает разные аспекты развития личности. В связи с этим Г.М. Соловьев выделяет следующие критерии формирования ЗОЖ: когнитивный, мотивационно-потребностный, деятельностный и эмоционально-волевой.

Когнитивный критерий предусматривает существование конкретных знаний в отношении ЗОЖ. В систему знаний о ЗОЖ входят: понимание требований и норм, основ правильного питания, режима труда и отдыха, двигательной активности и др. Также данный критерий дает возможность оценивать уровень осведомленности о системе правил в отношении использования разных методов и способов укрепления и сохранения своего здоровья.

Мотивационно-потребностный критерий предусматривает существование желания у человека вести ЗОЖ и интереса к собственному здоровью.

Деятельностный критерий предусматривает деятельность по реализации ЗОЖ. С помощью этого критерия оценивают, насколько основные принципы и правила ЗОЖ осуществляются в реальности в привычках, поведении и действиях подростков [13].

Кроме того, по нашему мнению, следует выделять также и *эмоционально-волевой* критерий, поскольку эмоционально-волевая сфера играет очень важную роль в процессе формирования ЗОЖ. Степень относительности этого критерия определен тем, насколько положительные эмоции являются преобладающими в процессе занятий, при выполнении правил и норм ЗОЖ, уровнем прикладываемых волевых усилий подростка при выполнении действий.

Основные факторы, которые формируют привычную активность подростка, Б.В. Евстафьев [4] условно разделяет на четыре группы: психологические, биологические, социальные и гигиенические.

Психологические факторы. Влияние межличностных отношений, характер подростка и т. д.

Биологические факторы. Основные биологические факторы – возраст и пол. Именно они формируют потребность человека в движениях.

Социальные факторы оказывают влияние на объем двигательной активности подростков: физическое воспитание, образ жизни, учебно-воспитательный процесс.

Гигиенические факторы. Важнейшие гигиенические факторы, которые формируют привычную двигательную активность подростков:

– факторы благоприятного характера, – правильный образ жизни семьи; разнообразие применяемых средств и форм физического воспитания благоприятные гигиенические факторы; рациональный суточный режим и т. д.;

– факторы неблагоприятного характера – неблагоприятный психологический климат в семье и классе; учебная перегрузка в школе и дома; нарушение режима дня и т. д.

Мы выделяем еще и педагогические факторы, которые способствуют формированию культуры здоровья.

Во время учебы в школе дети получают умения и знания, проходят школу воспитания, формируется основа морально-волевых качеств, которые необходимы для дальнейшей жизни. Но насколько глубокими и обширными знаниями ни обладал бы ребенок, какой бы отличной ни была его подготовка к взрослой, самостоятельной жизни, многое у ребенка, скорее всего, не получится, если с самого детства не заложить фундамент крепкого здоровья. Потери в этом случае понесет и сам человек, и все общество.

Недостаток движений особенно неблагоприятно сказывается на растущем, молодом, формирующемся организме ребенка:

- происходит задержка физического развития;
- недостаточно стимулируется нервно-психическое развитие;
- снижается мышечная работоспособность;
- снижается сопротивляемость организма к действию негативных факторов внешней среды;
- снижается умственная работоспособность;

Поэтому необходимо больше времени уделять физической культуре и спорту, которые призваны компенсировать дефицит движений, рационализировать образ жизни человека, предупредить негативные последствия гиподинамии.

Таким образом, формирование культуры здорового образа жизни путем достаточного распределения двигательных упражнений и формирования, в свою очередь, двигательной активности, согласно возрасту и полу, становится главной задачей современных образовательных организаций и семьи. От того, насколько плодотворно будет осуществляться работа в этом направлении, зависит здоровье детей, а значит, и будущее всей нации.

Список литературы

1. Антонов С.В. Здоровье молодежи – социальная проблема общества: Социально-экономические проблемы региона и пути их решения: сб. материалов науч.-практ. конф. – Вып. 2. – Чебоксары: Атолл, 2006. – С. 267–269.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. – М.: Медицина, 1991. – 205 с.
3. Гринина О.В., Русанова Е.И. Динамика социально-гигиенического статуса студенческой семьи // Здоровье студентов: сб. тез. междунар.науч.-практ. конф. – М.: Изд-во РУДН, 1999. – С. 138–141.
4. Евстафьев Б.В. О природе физических способностей и их соотношение с другими показателями физического развития человека // Теория и практика физической культуры. – 1986. – №4. – С. 49–52.
5. Зациорский В.М. Методика воспитания выносливости // Физические качества спортсмена (основы теории и методики воспитания). – М.: Физкультура и спорт, 1966. – Гл. 3. – С. 55.
6. Карманова Л.В. Занятия по физической культуре в старшей группе детского сада: метод. пособие. – М.: Нар. Асвета, 1980. – 162 с.
7. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения. – СПб.: ДЕАН, 2001. – 256 с.
8. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2010. – 320 с.
9. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
10. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя. – М.: АСТ, 1998. – 272 с.
11. Мартыненко А.В. Формирование здорового образа жизни молодежи. – М.: Медицина, 1988. – 224 с.
12. Николаев В. В движении – жизнь. – М.: Физкультура и спорт, 1970.
13. Соловьев Г.М. Основы здорового образа жизни и методика оздоровительной физической культуры. – Ставрополь: СГУ, 2008. – 111 с.
14. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теоретико-практические основы развития физических качеств // Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – С. 130–147.
15. Яруллин Р.Х. Физические способности человека как генетически и социально обусловленные различия в проявлении его физических качеств // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №7. – С. 39–41.

Статья поступила: 16.04.2018. Принята к печати: 24.05.2018

Роль музыкального воспитания в развитии патриотизма дошкольников

В статье анализируется роль музыкального воспитания в развитии патриотизма у дошкольников.

Музыкальное воспитание – это источник великой народной мудрости и накопленного многовекового опыта. Дошкольный возраст – время активного познания мира, человеческих отношений и формирования основ личности.

Важнейшими воспитательными средствами являются театрализованные представления, концерты, праздники, традиции, игры и т.д. Рассмотрена возможность использования в работе с детьми различных музыкальных средств: песенная лирика, музыкальное сопровождение прогулок, экскурсий, чтения художественной литературы, ритмическая деятельность и т. д. Включение музыкального искусства в развитие патриотизма – необходимое педагогическое условие развития гармоничной личности, обогащения духовной и нравственной культуры каждого ребенка. В статье сделан анализ понятия «патриотизм».

Разнообразные средства и возможности музыкального искусства через эмоциональное восприятие также содействуют развитию патриотизма личности. Именно сила эмоционального восприятия способна оказывать мощное воздействие на ребенка. Музыкальное воспитание и развитие патриотизма человека продолжается в течение всей его жизни.

The article analyzes the role of music education in the development of patriotism in preschool children.

Musical education is a source of great folk wisdom and accumulated centuries-old experience. Preschool age is the time of active knowledge of the world, human relations and the formation of the foundations of personality.

The most important educational means are theatrical performances, concerts, holidays, traditions, games, etc. the possibility of using various musical means in work with children is considered: song lyrics, musical accompaniment of walks, excursions, reading of fiction, rhythmic activity, etc. the Inclusion of musical art in the development of patriotism is a necessary pedagogical condition for the development of a harmonious personality, enrichment of spiritual and moral culture of each child. The article analyzes the concept of "patriotism".

Various means and possibilities of musical art through emotional perception also contribute to the development of patriotism. It is the power of emotional perception that can have a powerful impact on the child. Musical education and development of patriotism continues throughout his life.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, музыкальное воспитание, дошкольное воспитание, музыкальное воздействие, музыкальные средства, нравственно-эстетические задачи.

Key words: patriotism, patriotic education, musical education, preschool education, musical influence, musical means, moral and aesthetic tasks.

В современной социокультурной ситуации одной из наиболее актуальных проблема является проблема патриотического воспитания подрастающего поколения. Государственная политика в области образования определена не только в национальной доктрине образования, но и дан социальный заказ государства на воспитание человека высоконравственного, патриота своей Родины, уважающего права и свободы личности, традиции и культуру других народов.

Патриотизм – многогранное понятие. В самом простом виде его можно охарактеризовать как любовь к Родине. Исторически сложилось, что патриотизм и любовь к Родине в нашей стране были чертой национального характера. Говоря о патриотизме, мы ведем речь не просто о ценностных ориентирах, творческом развитии и гражданском становлении подрастающего поколения, а по сути – о нашем завтрашнем дне.

Основы патриотизма закладываются уже в дошкольном возрасте, где большую роль играет не только ДОО, но и семья. От патриотических чувств и взглядов родителей зависят и взгляды ребенка. Соответственно с этим возникает проблема организации патриотического воспитания на всех возрастных этапах развития: дошкольников, школьников, студентов и представителей старших поколений.

Государственный подход к воспитанию патриотизма у молодого поколения проявляется в освещении данного вопроса в документах, регламентирующих деятельность образовательной системы России.

Так, в Конвенции о правах ребенка говорится: «Образование должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает» [9]. Таким образом, воспитание патриотизма декларируется как государственная задача современной педагогики.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает следующие задачи патриотического образования: формировать нравственно-духовные особенности личности, чувство гордости за свою нацию, почтительное отношение к традициям и культуре своего народа, толерантность [14].

Следовательно, воспитание любви к отечеству, ответственное отношение к окружающей природе и людям, становление устойчивой связи поколений – цель развития патриотизма в образовательных учреждениях.

Термин «патриотизм» употребляется в различных ситуациях и контексте, разнообразен также диапазон его толкования.

И.Е. Кравцов дает следующее определение: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству; к родным местам, к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к

прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость» [15].

И.Ф. Харламов рассматривает патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее, воинскую храбрость, мужество и самоотверженность, братство и дружбу народов, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними [15].

А.И. Солженицын дает такое определение: «Патриотизм – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы» [13].

В большинство определений патриотизма включены преданность Родине и готовность поступиться своими интересами ради ее блага. Таким образом, это высокое нравственное социальное чувство, которое просто так не возникает, а должно воспитываться в соответствии с определенными задачами и в определенном направлении на протяжении долгого времени и под воздействием многих факторов.

В понятии патриотизма принято выделять три основных компонента: «когнитивный (знания, представления), эмоциональный (чувства) и поведенческий (умения, навыки). Все эти компоненты реализуются в сфере поведения человека в обществе» [7].

Своеобразие индивидуального воспитания детей определяет особенности развития патриотизма дошкольников. Ученые (Ш.А. Амонашвили, А.А. Люблинская и др.) в своих работах подробно рассматривают особенности развития личности ребенка, на которые необходимо опираться для осуществления патриотического воспитания.

В настоящее время для решения задач развития патриотизма в ДОО свою работу необходимо строить, руководствуясь возрастными особенностями, с региональными условиями и принципами: отбирать знания, которые наиболее актуальны именно для дошкольника; соблюдать непрерывность и преемственность патриотического воспитания (учитывать предыдущий опыт детей); индивидуально подходить к каждому ребёнку, максимально учитывать его психологические характеристики, особенности семьи, потенциальные возможности и интересы; использовать в своей работе различные виды

деятельности и уметь их рационально сочетать; использовать деятельностный подход (не просто «читать лекции о патриотизме», а сделать так, чтобы ребенок пропустил через себя эмоционально определенные факты и что-то сам предпринял в данном направлении).

Духовно-нравственное воспитание, вводя обучающихся в ценностный мир толерантности, доброжелательности, сотрудничества, милосердия, добра, способствует формированию позитивной этнической идентичности, при которой образ своего народа воспринимается положительно, имеют место: позитивное отношение к культуре, истории своего народа; естественный патриотизм; толерантные установки на общение с представителями других этнических групп, уважительное отношение к их культуре; проявление национального сознания и самосознания, основанного на разделяемом всеми гражданами представлении о своей стране, ее народе и чувстве принадлежности к своей стране и народу; становление человека-патриота [8].

Понятие патриотизма широко и многогранно, а задачи, возложенные на патриотическое воспитание дошкольников, могут быть решены с помощью использования разнообразных средств и организации соответствующих педагогических условий. Одним из них является музыка.

«Музыка – необходимый душевный атрибут человеческого существования», – говорил Аристотель [15]. Музыкальное воспитание дошкольников располагает широким спектром возможностей для развития патриотических чувств.

Средства музыкального воздействия помогают раскрыть способности каждого ребенка, его творческий потенциал и в конечном итоге воспитать чувство гордости за свою страну.

Музыкальное воспитание дошкольников располагает широким спектром возможностей для развития патриотизма, что имеет подтверждение в многочисленных исследованиях. По мнению Н. А. Ветлугиной, «именно музыка призвана углублять и совершенствовать человеческую душу. Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте в искусстве и жизни» [1].

Об особой роли музыки в развитии патриотизма детей дошкольного возраста в свое время писали великие композиторы Д.Б. Кабалевский и Д. Шостакович. Современные педагоги также уделяют внимание музыке (Л. Горюнова, А.И. Катинене, О.П. Радынова и др.).

Средством патриотического воспитания может быть не только песенная лирика, но и подобранные в соответствии с возрастом произведения художественной литературы, слушание которых сопровождается звучанием музыки.

Музыка способна сохранить визуальные впечатления на длительный период. Это можно использовать при знакомстве с родным городом (прогулка, экскурсия, просмотр фильма или фотографий), усиливая показ музыкальным сопровождением. Дети чутко воспринимают музыкальные интонации: героическую, шутливую, лирическую и т. п.

Развитие патриотизма невозможно без воспитания любви и уважения к своей матери. Песни о маме устойчиво вошли в репертуар дошкольников, они вызывают искренние и непосредственные чувства детей.

Патриотическому воспитанию дошкольников способствует богатство и разнообразие содержания детского фольклора. Используя русские народные песни и напевы в слушании музыки и ритмопластике, привлекают дошкольников своей художественной и познавательной ценностью.

Таким образом, народное музыкальное искусство мощным воспитательным ресурсом включается в повседневную жизнь дошкольников и становится неотъемлемой частью патриотического развития.

Ребенок, чувствующий и понимающий музыку, любящий петь и танцевать, любит окружающие его мир и природу, а значит – не может быть черствым, грубым и безжалостным.

Автор программы «Музыкальные шедевры» О.П. Радынова отмечает, что «музыкальное искусство – едва ли ни единственный вид искусства, доступный восприятию ребенка раннего возраста. Народная педагогика берет начало в колыбельной песне. Эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется и развивается у ребенка уже в первые месяцы жизни» [15].

Педагоги имеют возможность использовать в своей практике музыкальные произведения, являющиеся эталонами красоты высокого искусства. Экспериментальная работа с дошкольниками свидетельствует о том, что, используя гибкие методы и формы организации музыкального воспитания детей, в результате прочувствования, а также эмоциональной и интеллектуальной оценки произведений достигается поразительный эффект музыкально-творческого и общего развития ребенка.

Для того чтобы способствовать успешному восприятию ребенком произведений музыкальной классики, требуется создание педагогической системы. Такой принцип способствует не только музыкальному образованию ребенка, но формирует все его личностные качества.

В воспитании патриотизма используют различные организационно-педагогические условия для организации музыкальной деятельности дошкольников: непосредственная образовательная деятельность, музыка используется на праздниках и развлечениях, в игровой, самостоятельной деятельности.

Одной из основных форм организации воспитания патриотизма детей является музыкальная непосредственная образовательная деятельность. НОД должна проводиться в строгом соответствии с требованиями ФГОС. Организация музыкальных занятий обычно проводится среди детей одного возраста. Именно такая организационная форма музыкальной деятельности является наиболее эффективной, так как воспитывает чувство коллективизма, осознание своего вклада в общее дело, учит радоваться успехам товарищей, переживать неудачи. В ходе проведения музыкального занятия осуществляется систематическое, целенаправленное и всестороннее воспитание и формирование музыкальных способностей каждого ребенка, развитие личностных качеств, формирование основ музыкальной и общей культуры.

Особенностью музыкальной НОД является то, что в его рамках происходит чередование различных видов деятельности (пение, ритмика, слушание, игра на музыкальных инструментах, освоение музыкальной грамоты). В зависимости от конкретных задач, поставленных педагогом перед занятием, он может использовать форму индивидуальных, групповых или коллективных занятий. Музыкальное воспитание и образование осуществляется в процессе обучения. Не стоит забывать, что основной задачей является практическое овладение компетенциями, необходимыми для восприятия музыки, пения, танцев и игры на инструментах. Если дети легко понимают смысл, то легко справляются с заданием. Важно, безусловно, учитывать возрастные особенности ребенка.

Театрально-игровая, танцевальная, изобразительная и художественно-словесная деятельности легко сочетаются со сценариями праздников и развлечений, которые являются интегрированной формой организации музыкальной деятельности. Эти виды деятельности, используемые в комплексе, помогают решать важные нравственно-эстетические задачи, в том числе задачи патриотического воспитания. Для того чтобы каждое развлечение способствовало развитию патриотизма дошкольников, необходимо творчески подходить к содержанию мероприятия, отбирать только высокохудожественные музыкальные произведения. Развлечения могут быть направлены на активное участие детей в качестве исполнителей, в некоторых развлечениях дети являются зрителями или слушателями.

Организация развлечений имеет множество форм и вариантов, которые зависят от репертуара, тематического и календарного планирования, а также от поставленных целей и задач. Такими формами

могут быть концерты, спектакли, игры, викторины, карнавал, театрализованные представления, флешмобы. Музыка является ведущим компонентом всех праздников, соединяет разнообразные виды искусства, создавая определенный позитивный эмоциональный настрой в соответствии с основной темой торжества. Главная цель любого праздника – духовно-нравственное, умственное, физическое и эстетическое воспитание детей.

В развитии патриотизма дошкольников важным моментом является выбор репертуара музыкальных произведений, которые педагог планирует включить в предстоящее мероприятие. Включение музыкальных произведений в другие занятия делает их не только более интересными, но и эффективными.

Так, чтобы занятие по изобразительной деятельности стало ярким и впечатляющим, можно включить прослушивание музыкальных произведений для создания необходимого эмоционального отклика на картину. Важно, чтобы репертуар точно совпадал с настроением и характером живописного произведения. В этом случае музыка поможет углубить знания и расширить опыт эмоционального восприятия окружающего мира. Музыка может также предвосхищать творческую работу ребенка, когда он слушает ее перед выполнением задания. Как правило, эмоции, вызванные прослушиванием музыки, отражаются в творческом продукте.

Таким образом, музыка – это источник развития эмоциональной сферы дошкольника, возможность проявления его творческого потенциала, развития фантазии и воображения. Следуя от музыкального занятия, развлечения, праздника к самостоятельным музыкальным проявлениям, ребенок реализует свои внутренние музыкальные потребности, совершенствует музыкальные способности, формирует личностные качества (уверенность в себе, доброжелательность, толерантность по отношению к другим участникам педагогического процесса, лидерские качества), адаптируется к социальным нормам, воспитывает эстетический вкус, формирует общую культуру. Включение музыкального искусства в жизнь дошкольников – это необходимое условие развития гармоничной личности, обогащения духовной и нравственной культуры каждого ребенка.

Специфика педагогической деятельности при воспитании чувства патриотизма у детей дошкольного возраста состоит в том, что при усвоении любого учебного предмета, в том числе музыки, как определенной составляющей окружающего мира, одновременно изучается и практически развивается душа ребенка: способность творить, любить, жить для других, радоваться, сочувствовать, гордиться, быть сопричастным.

Следовательно, диагностировать уровень сформированности патриотических чувств у дошкольников посредством музыкального воспитания можно с двух позиций: патриотического развития и музыкального воспитания.

Специфика музыкального воспитания заключается в раскрытии феномена музыки как уникального вида искусства, основанного на глубокой эмоциональной отзывчивости. Именно эта особенность является основой развития патриотизма ребёнка дошкольного возраста, так как психологической особенностью для данного возрастного периода является эмоциональность. Эмоционально-образное восприятие окружающего мира под воздействием музыки может стать основой формирования патриотизма.

Воспитание патриотизма у дошкольников является задачей важной и сложной, решить которую возможно с привлечением большого арсенала средств и методов, создания педагогических условий.

В соответствии с системно-структурным подходом музыкальное воспитание в развитии патриотизма рассматривается как целостная педагогическая система, состоящая из взаимосвязанных структурных компонентов: задач, содержания, средств, методов работы, формы организации, условий и результатов.

Разнообразные средства и возможности музыкального искусства через эмоциональное восприятие также содействуют развитию патриотизма личности. Именно сила эмоционального восприятия способна оказывать мощное воздействие на ребенка. Музыкальное воспитание и развитие патриотизма человека продолжается в течение всей его жизни. Дошкольный период – это время, когда воспитание и развитие всех качеств наиболее стремительно и эффективно.

Список литературы

1. Алябьева Е. А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками. – М.: Вече, 2003. – 128 с.
2. Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция: опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д.: РИПКРО, 2013. – 234 с.
3. Вырщиков А.Н., Кусманцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: моногр. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vounb.volgograd.ru/for_download/EI_library/Vlg_avtor/Patrioticheskoe_vospitanie_covremennoj_molodegi.pdf
4. Головкина Л. Н. Рекомендации к использованию литературных новинок по патриотическому воспитанию в детском саду [Электронный ресурс]. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-194490.html>
5. Дармодехин С.В. Воспитательный компонент Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.niisv.ru/newsection2448>
6. Иванова С.Ю., Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2008. – 320 с.

7. Мазыкина Н. В. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. – 2002. – № 6. – С. 6–11.
8. Маклаков А.Г., Коновалова Л.В. Интеллектуально-нравственная основа формирования общенациональной Российской идентичности // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества материалы VI международной научной конференции. – 2016. – С. 11–15.
9. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
10. Мартынова С.Ю. Реализация потенциала социально-культурной среды в воспитании патриотизма у детей-сирот [Электронный ресурс]. – URL: <https://dlib.rsl.ru/01002883215>
11. Родина М.С. Воспитание гражданственности через развитие эмоционально-чувственной сферы // Народное образование РМ. – 2014. – № 3. – 6. – С. 126–135.
12. Сабодаш О.А. Патриотическое воспитание дошкольников // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – Т.4 . Педагогика. – № 2. – С. 94–101.
13. Солженицын А. И. Русский вопрос к концу XX века // Ориентир. – 1996. – № 12. – С. 31.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003
15. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 520 с.

Статья поступила: 12.04.2018. Принята к печати: 25.05.2018

УДК [378.048.44 + 331.53] – 056.24 (470.12)

*О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Р. А. Самофал,
О. Ю. Лягинова, С. А. Парыгина*

К проблеме трудоустройства молодых инвалидов в Вологодской области

В статье анализируется опыт Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Северо-Западного федерального округа (СЗФО), созданного на базе Череповецкого государственного университета (ЧГУ), в вопросах содействия инвалидам в выборе подходящего направления подготовки, получения высшего образования в соответствии с учетом их возможностей и особенностей психического развития, их дальнейшего трудоустройства. На основе обобщения и систематизации данных определяется специфика причин, затрудняющих трудоустройство инвалидов, и список востребованных профессий на территории Северо-Западного федерального округа. В качестве механизма решения имеющихся проблем профориентации, получения высшего образования и трудоустройства инвалидов определена разработка и внедрение информационно-аналитической системы с веб-интерфейсом «Трудоустройство граждан с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области».

The article analyzes the experience of the Resource Training and Methodological Center (RUMC) for training disabled people and people with disabilities in the North-Western Federal District (NWFD), established on the basis of the Cherepovets State University (CSU) in the field of assistance to disabled people in choosing the appropriate area for training, higher education in accordance with their ability and the characteristics of mental development, their further employment. Based on the generalization and systematization of data, the specifics of the reasons that make it difficult for disabled people to work, and the list of popular professions on the territory of the North-West Federal District are determined. The development and implementation of an information and analytical system with the web interface "Employment of citizens with disabilities in the Vologda region" is defined as a mechanism for solving the existing problems of vocational guidance, higher education and employment of disabled people.

Ключевые слова: высшее инклюзивное образование, студенты с инвалидностью и ОВЗ, Ресурсный учебно-методический центр по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ, Северо-Западный федеральный округ, информационно-аналитическая система с веб-интерфейсом «Трудоустройство граждан с ОВЗ в Вологодской области».

Key words: higher inclusive education, students with disabilities and HIA, resource training and methodological center for education of persons with disabilities and HIA, North-West Federal District, information and analytical system with a web interface "Employment of citizens with HIA in the Vologda region".

В последние годы проблема инклюзивного трудоустройства и трудовой занятости инвалидов стала выдвигаться на первый план исследовательских, законодательских и правоприменительных инициатив. Решение данного вопроса предполагает не только системность мер по мотивированию работодателей, но и чёткое понимание причин низкой вовлечённости молодых инвалидов в трудовые отношения.

В современной России происходит постепенное сокращение трудоспособного населения, в то же время количество инвалидов и лиц с ОВЗ имеет тенденцию к увеличению. Соответственно, перед государством стоит задача развития системы непрерывного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ, решение проблемы их профориентации и дальнейшего трудоустройства [8; 9; 11; 13].

Полноценное участие людей с инвалидностью в производстве экономических благ отвечает не только их собственным интересам, но и интересам общества в целом, обеспечивая ему дополнительные трудовые ресурсы, повышая общий уровень благосостояния, спрос на потребительские товары, снижая иждивенческую нагрузку на работающих граждан. Все эти положительные эффекты делают задачи, связанные с вовлечением инвалидов в трудовую деятельность неотъемлемой частью современной социально-экономической политики развитых стран. Способность государств учитывать потребности инвалидов и возможности работодателей, во многом определяет ситуацию на рынке труда [3].

Таким образом, одним из приоритетных направлений государственной политики является создание условий для получения инвалидами и лицами с ОВЗ с учетом их возможностей и особенностей психического развития высшего образования [2].

В рамках деятельности Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, созданного на базе Череповецкого государственного университета (ЧГУ), в рамках реализуемого Министерством образования и науки РФ проекта по созданию в России сети Ресурсных учебно-методических центров по вопросам обучения лиц с инвалидностью на базе образовательных организаций высшего образования (ОО ВО), были реализованы и обобщены сведения относительно трудоустройства выпускников с инвалидностью, завершивших обучение в подведомственных Министерству образования и науки вузах, на закрепленной за РУМЦ ЧГУ территории Северо-Западного федерального округа. Анализ сведений включал мониторинг трудоустройства и анализ рынка труда в 8

субъектах СЗФО, включая Архангельскую, Вологодскую, Калининградскую, Мурманскую, Новгородскую, Псковскую области, Республики Карелия и Коми. На сегодняшний день РУМЦ СЗФО ЧГУ взаимодействует с 23 вузами-партнерами. Задачи, решаемые РУМЦ СЗФО ЧГУ совместно с вузами-партнерами, включают наряду с прочим оказание помощи и проведение мониторинговых мероприятий по вопросам трудоустройств выпускников-инвалидов; пропаганду идей и ценностей инклюзивного трудоустройства через различные форматы деятельности; взаимодействие с субъектами ИВО [4; 6].

Поскольку каждый федеральный округ РФ имеет свои особые географические, социально-экономические, социокультурные условия, сформулированный запрос на перечень востребованных профессий котируемых рабочих мест для инвалидов, то возникает необходимо определения специфики и своеобразия практики работы РУМЦ в вопросах профессионального консультирования и сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, содействия в их дальнейшем трудоустройстве.

В целом, СЗФО, на территории которого осуществляет функционирование РУМЦ ЧГУ, занимает 9,5 % территории России, примерно та же доля приходится на проживающее в округе население. По данным официального отчёта, в регионе проживает более 13 млн чел., на лиц с инвалидностью приходится около 12 % от общего числа населения региона, из них примерно треть – инвалиды трудоспособного возраста, около 5% от общего числа инвалидов – молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет.

Экономически СЗФО имеет свои преимущества и ограничения. Регион имеет выгодное геополитическое положение и богатую ресурсно-сырьевую базу, однако в регионе самый высокий показатель урбанизации среди ФО РФ и доминирование промышленности в хозяйственном комплексе региона; самое высокое среди ФО РФ сокращение населения с 1990 г., крайне неравномерная плотность населения (от 63 до 2,1 чел/км²) и значительный отток кадров и промышленности из малых и средних населённых пунктов.

На территории округа существует ярко выраженный дисбаланс между сложившейся структурой подготовки кадров и спросом на трудовые кадры, между социально-профессиональными и ценностными ориентациями населения и структурой спроса на квалифицированные рабочие места; между возможностью производства инновационных продуктов и низкой заинтересованностью хозяйствующих субъектов в нововведениях; между высокими требованиями населения к занятости и условиям жизни и имеющимися возможностями развития малых и средних городов. В то же время, компактность территории, общность инфраструктуры, конфигурация и традиции коммуникаций, взаимодополняющий характер экономических структур и

природных условий субъектов СЗФО определяют значительные возможности развития сотрудничества внутри субъектов и между субъектами Российской Федерации, входящими в состав округа, в решении экономических и социальных вопросов, в реализации совместных программ и проектов. Выделенные экономические и геополитические характеристики региона определяют спектр востребованных в регионе профессий и саму возможность трудовой занятости молодых инвалидов [7].

Проведённый Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Череповецкого государственного университета анализ позволил составить карту востребованных в регионе профессий. В регионе на первый план по востребованности выходят профессии инженерной и педагогической направленности, Спросом пользуются специалисты по IT-технологиям и по кадрам [1; 5; 10].

Мониторинг трудоустройства выпускников с инвалидностью 2017 г. позволил получить сведения о трудоустройстве 88 % процентов выпускников. 12 % выпускников утратили связь с университетом по причине смены контактных телефонов и адреса местожительства выпускника.

По данным мониторинга 49 % выпускников успешно трудоустроены, 18 % продолжают обучение, 33 % не трудоустроены. Из числа трудоустроенных выпускников 83 % трудоустроены по специальности, 71 % при этом удовлетворены работой, 12 % работа по специальности не устраивает. 17 % трудоустроенных выпускников работают не по специальности, но их всё устраивает.

В качестве причин, затрудняющих трудоустройство, выпускники в 23 % случаев говорят о том, что факторов, мешающих их трудоустройству, нет. Причину трудовой незанятости объясняют иными видами занятий (параспорт, общественная деятельность). В остальных случаях трудности трудоустройства выпускники связывают с недостатком квалификации (17 %), отсутствием подходящих вакансий (15 %), низкой заработной платой (9 %) и ограничениями здоровья (9 %). В единичных случаях указывается на трудности собеседования, завышенные требования работодателя, сложности передвижения до места работы и потребность в специальном оборудовании рабочего места.

Определяя виды помощи от РУМЦ в вопросах трудоустройства, выпускники в 42 % случаев отказываются от поддержки, в 31 % желают получить помощь в подборе вакансии, 12 % хотят получать информацию о проводимых ярмарках вакансий для инвалидов. В отдельных случаях указывается на потребность в помощи при составлении резюме, подготовке к собеседованию с работодателем, при получении госуслуг службы занятости и оформлении справки МСЭ.

Схожие сведения получены и по вопросу об ожидаемой помощи от служб занятости населения. Так 32 % выпускников с инвалидностью отказываются от поддержки, 38 % желают получить помощь в поиске подходящей работы, 9 % хотят получать пособие по безработице. В отдельных случаях обозначена потребность участия в ярмарках вакансий для инвалидов, ожидание помощи в получении навыков поиска работы, дополнительном профессиональном обучении, поиске временной занятости, помощи при открытии собственного дела.

Проведённый мониторинг рынка труда показал наличие достаточного количества квотируемых рабочих мест для инвалидов, однако качество предоставления сведений и соответствие описания должности требуемой квалификации работника, представляемые работодателями для инвалидов, оставляют желать лучшего. Препятствиями для получения лицами с инвалидностью и ОВЗ высшего образования и дальнейшего трудоустройства выступают их недостаточная информированность в вопросах возможности получения высшего образования, а также низкая мотивация к получению высшего образования и дальнейшей трудовой деятельности.

Для преодоления сложившейся ситуации и реализации подпрограммы «Сопровождение инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействие в последующем трудоустройстве», входящей в государственную программу «Содействие занятости населения, улучшение условий и охраны труда в Вологодской области на 2014–2020 годы», считаем необходимым разработку информационно-аналитической системы с веб-интерфейсом «Трудоустройство граждан с ОВЗ в Вологодской области», включающей в себя следующие подсистемы [12; 14]:

1. Подсистему для работодателей, предоставляющую возможности:

а) формирования качественной заявки на создание квотируемого рабочего места на основе простой системы выбора профессиональной области, специализации и особенностей лиц с ОВЗ;

б) размещения вакансии, подходящей для инвалида, с указанием: заработной платы; условий труда; требований к опыту работы; типа занятости (полная занятость / частичная занятость / временная / стажировка / сезонная / удаленная); графика работы (полный день / неполный день / гибкий график / сменный график / ненормированный); контактов;

с) поиска сотрудника по резюме, размещенным в системе.

В подсистеме предусматривается возможность автоматической передачи сформированных вакансий в другие информационные системы, например, в общероссийскую базу вакансий «Работа в России», HeadHunter и др.

2. Подсистему для выявления рабочих мест для инвалидов, наиболее востребованных в Вологодской области. Данная подсистема предусматривает возможность выявления наиболее востребованных профессий для инвалидов в регионе на основе отбора вакансий с использованием критериев отбора (средней заработной платы по региону, максимальной заработной платы по вакансии, отметке о вакансии, подходящей для инвалида, отметки о вакансии, требующей высшего образования или среднего профессионального образования и др.), что позволит обеспечить информационное содействие инвалидам в выборе подходящего направления подготовки / образовательной программы в системе высшего / среднего профессионального образования / дополнительного образования. Также подсистема предусматривает возможность формирования отчетов по востребованности рабочих мест для инвалидов в Вологодской области для сотрудников Департамента труда и занятости населения Вологодской области, автоматическую передачу информации на федеральные ресурсы.

3. Подсистему «Моя карьера: живи, учись, работай в Вологодской области», предназначенную для лиц с ОВЗ, и предоставляющую им следующие возможности:

а) возможность прохождения профессионального тестирования с учетом ограничений по здоровью, выявленной востребованностью профессий для инвалидов в регионе;

б) представления перечня направлений подготовки в системе среднего профессионального или высшего образования, соответствующих профессиям, рекомендованным инвалиду в ходе профессионального тестирования;

в) в зависимости от выбора направления подготовки, предоставления списка образовательных организаций Вологодской области, реализующих данное направление подготовки, наличие квотируемых мест для обучения, условий обучения, геолокации и др.

д) возможность выбора квотируемого рабочего места или вакансии в регионе, подходящей для инвалида, закончившего данное направление подготовки, с указанием средней заработной платы, условий труда, графика работы, геолокации и др.;

е) возможность подачи резюме для поиска квотируемого рабочего места или вакансии, подходящей для инвалида, а также получения рассылки в случае появления необходимой вакансии;

ф) возможность связи с работодателем / представителем Департамента труда и занятости населения Вологодской области / представителем Центра занятости населения Вологодской области.

Таким образом, опыт функционирования РУМЦ позволяет убедительно свидетельствовать о необходимости консолидации усилий на уровне муниципалитетов и субъектов СЗФО в лице вузов-партнеров на закрепленной территории с органами исполнительной и законодательной власти региона, общественными организациями, региональными и городскими учреждениями здравоохранения, образования, труда и социальной защиты населения, профильными советами и объединениями для поддержки трудоустройства молодых инвалидов. Реализация взаимодействия позволит создать условия для подготовки специалистов разных служб и ведомств к работе в едином инклюзивном пространстве региона; осуществлять обмен информацией и успешными практиками в сфере инклюзивного трудоустройства.

Изучив актуальные исследования по вопросам трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, мы пришли к выводу о необходимости разработки информационно-аналитической системы с веб-интерфейсом «Трудоустройство граждан с ОВЗ в Вологодской области», которая позволит найти в одном месте всю необходимую информацию по вопросам получения профессии и высшего образования абитуриентам и студентам с инвалидностью и ОВЗ, выбрать профессию и в дальнейшем эффективно трудоустроиться.

В настоящее время объективно существует необходимость консолидации усилий различных учреждений, организаций и ведомств в решении проблемы профориентации, сопровождения образования и трудоустройства молодых инвалидов. Достижимость такой цели видится в объединении усилий РУМЦ и региональных вузов-партнёров со всеми ступенями образования инвалидов, выстраивать социальное партнёрство и гибкие формы взаимодействия отдельных структур системы трудоустройства инвалидов.

Внедрение информационно-аналитической системы с веб-интерфейсом «Трудоустройство граждан с ОВЗ в Вологодской области» позволит:

- выявить наиболее востребованные профессии в регионе для инвалидов и лиц с ОВЗ,
- обеспечить информационное содействие инвалидам в выборе подходящего направления подготовки, высшего профессионального образования в соответствии с учетом их возможностей и особенностей психического развития;
- лицам с инвалидностью и ОВЗ пройти профессиональное тестирование с учетом ограничений по здоровью и найти профессию не только на территории региона проживания;
- работодателям эффективно найти по резюме, размещенному в системе, сотрудника, отвечающего искомым требованиям;

Список литературы

1. Айвазян С.А., Мхитарян В.С. Прикладная статистика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 1000 с.
2. Айсмонтас Б. Б., Панюкова С. В., Саитгалиева Г. Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 60–70.
3. Аржаных Е.В. Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 150–160.
4. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л. Специфика взаимодействия Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета с субъектами инклюзивного образования на территории Северо-Западного федерального округа // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сб. ст. / под ред. В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2018. – С. 72–80.
5. Боровков А.А. Математическая статистика. – Новосибирск: Наука; Изд-во Ин-та математики, 1997. – 772 с.
6. Денисова О.А., Леханова О.Л. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 119–129.
7. Инклюзивное образование в вузе: учеб. пособие / сост. О.Л. Леханова; под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018. – 259 с.
8. Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 169–180.
9. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 10–17.
10. Мелина Е.В. Итоги реализации проекта по оказанию содействия абитуриентам-инвалидам в выборе профессии и выпускникам в трудоустройстве // Инклюзия в образовании. – 2017. – №1 (5). – С. 38–47.
11. Нацун Л.Н. «Поддерживаемое трудоустройство» инвалидов: обзор мирового опыта // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. – 2017. – Т. 16. – № 4. – С. 663–680.
12. Парыгина С.А. Сравнительная характеристика ранговых непараметрических критериев проверки гипотез и особенности их применения к обработке данных различной природы // Естественные и технические науки. – №6. – 2015. – С. 44–48.
13. Рубцов В.В. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. – 2016. Т. 21. – № 1. – С. 87–93.
14. Gail F. Fahoome Twenty Nonparametric Statistics And Their Large Sample Approximations / Journal of Modern Applied Statistical Methods. №2, Wayne State University, 2002. – P. 248–268.

Статья поступила: 30.04.2018. Принята к печати: 25.05.2018

С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова

Концептуальные основы повышения уровня инклюзивной компетентности студентов

Целостная педагогическая концепция подготовки студентов к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды предусматривает научное осмысление подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды (интенциональный аспект), раскрытие содержания и специфических особенностей (структурный аспект), определение технологий и средств оптимальной организации и реализации исследуемого процесса (процессуальный аспект). Основной прикладной функцией концепции является возможность выявить и определить актуальный уровень инклюзивной компетентности студентов.

The holistic pedagogical concept of training students to design inclusive educational environment provides scientific understanding of the preparation of University students to design inclusive educational environment (intentionally aspect), the disclosure of the content and specific features (the structural aspect), the definition of technologies and tools for optimal organization and implementation of the test process (the procedural aspect). The main function of the application of the concept is its ability to identify and determine the actual level of inclusive competence of students.

Ключевые слова: высшее образование, инклюзивная информационно-образовательная среда, инклюзивная компетентность, проектирование.

Key words: higher education, to promote an inclusive educational environment, inclusive competence, pedagogical design.

Новые ориентиры системы образования проявляются в различных направлениях ее развития: в построении системы непрерывного образования, появлении форм альтернативного обучения, разработке новых подходов к формированию содержания образования, созданию образовательной среды, доступной для всех категорий обучающихся, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В процессе становления социально ориентированного государства и формирования гражданского общества в Российской Федерации наиболее перспективной формой образования для лиц с ОВЗ является инклюзивное образование [1; 3; 5]. Инклюзия представляет собой способ совместного бытия обычных людей и людей с ОВЗ, которую поддерживает и развивает общество

и его подсистемы, в том числе и институты образования, и по отношению к которой все члены общества имеют право свободного выбора форм участия во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. В таких условиях вопрос совершенствования содержания теоретико-методологической, методической и практической подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды, опирающейся на научно обоснованные положения разработки, использования мультимедийных технологий и представляющего собой развёрнутую систему, учитывающую различные компоненты подготовки студентов вуза, получает все большую актуальность [4; 5].

Выявление теоретико-педагогических предпосылок, подтверждающих достоверность и концептуальность выстраиваемой структурно-генетической модели исследуемого процесса, позволило систематизировать терминологическое поле проблемы, определить базисные (педагогический дизайн, инклюзивная информационно-образовательная среда) и основные (проектирование инклюзивной информационно-образовательной среды, подготовка студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды) категории, а также уточняющие понятия (инклюзивная компетентность, дифференцированные проектно-педагогические задачи и др.). *Педагогический дизайн* представляет собой технологию создания учебных продуктов, реализуемых в информационно-образовательной среде, которая обеспечивает целесообразность, дидактическую эффективность и учет образовательных потребностей субъектов образовательного процесса (включая лиц с ОВЗ). В контексте исследования корректным будет определение *инклюзивной информационно-образовательной среды* как единого пространства, интегрирующего учебные продукты и компьютерно-телекоммуникационные технологии взаимодействия, которое опосредует становление у субъектов образовательного процесса, в том числе с особыми образовательными потребностями (включая лиц с ОВЗ) синергетической системы компетенций для эффективной профессиональной деятельности и социальной самореализации в информационном обществе. *Проектирование инклюзивной информационно-образовательной среды* – это комплекс управленческих процедур по отбору содержания качественного образовательного контента, определению структуры и средств представления учебных продуктов в информационно-образовательной среде, доступной для субъектов образовательного процесса, в том числе с особыми образовательными потребностями (включая лиц с ОВЗ).

Подготовка студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды определяется нами как целенаправленная деятельность субъектов образовательного процесса, обеспечивающая приобретение студентами вуза знаний, умений, навыков и формирование компетенций для создания инклюзивной информационно-образовательной среды с заданными свойствами [4,5]. *Инклюзивная компетентность*, рассматриваемая как результат исследуемого процесса, является интегративной способностью качественно выполнять профессиональные и педагогические функции в инклюзивном обществе, в том числе создавать инклюзивную информационно-образовательную среду и обеспечивать специальные условия, компенсирующие ограничения жизнедеятельности инвалидов и лиц с ОВЗ.

Актуальность проблемы подтверждают и статистические данные. В пилотном исследовании, проводимом в 2011–2015 гг., приняли участие студенты и преподаватели Челябинского государственного университета, Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Южно-Уральского государственного университета. Анкетирование профессорско-преподавательского персонала позволило установить, что не более 40 % преподавателей вузов являются активными пользователями информационно-образовательной среды, примерно 90 % – обращаются к интернет-ресурсам и только 15 % владеют технологиями педагогического дизайна, т. е. самостоятельно разрабатывают информационные образовательные ресурсы, содержательно и функционально отвечающие требованиям дисциплины, возможностям студентов, востребованные в образовательной практике. Более трети из указанной категории не осознают необходимости интегрировать учебные продукты в информационно-образовательную среду вуза. Необходимость в создании инклюзивной информационно-образовательной среды признают большинство респондентов из числа научно-педагогических работников (74 %), при этом 95 % считают обязательной специальную подготовку к проектированию объектов инклюзивной среды, 89 % указывают на недостаточность методических, технологических, теоретических знаний для создания качественного образовательного продукта, востребованного студентами с инвалидностью. Студентам-респондентам в количестве 278 чел., среди которых 24 студента имеют определенные ограниченные возможности здоровья, были заданы вопросы о сущности и возможностях информационно-образовательной среды. Среди опрошенных не оказалось тех, кто бы абсолютно не использовал в процессе обучения персональный компьютер и ресурсы Интернета. Большинство студентов (94 %) имеют возможность использовать сеть Интернет в образовательных целях, 64 % являются постоянными пользователями внешней сети, не более 27 %

опрашиваемых интенсивно, практически ежедневно, обращаются к тем или иным разделам информационно-образовательной среды вуза, 74 % респондентов считают предоставляемые данным ресурсом возможности обучения доступными и полезными. Об отсутствии необходимых навыков, позволяющих самостоятельно проектировать информационные образовательные ресурсы, сказали 85 % респондентов, абсолютное большинство (100 %) не имеет представления о теоретических и методических основах проектирования инклюзивной информационно-образовательной среды. Отдельный блок вопросов был адресован студентам с инвалидностью для выявления трудностей и барьеров в процессе обучения в вузе и особенностей социальных взаимоотношений в вузовской среде; осознания индивидуально-личностных проблем и характера ожидаемой помощи со стороны преподавателей, студентов, администрации и иных структур образовательной организации высшего образования. Интерпретация и обобщение полученных данных (42 % опрошенных не владеют информацией по поводу организации учебного процесса; не более 30 % демонстрируют интерес к будущей профессии, сопровождающийся четким представлением об объекте и содержании профессионального труда; почти половина респондентов считают, что учебный процесс в вузе оторван от реальной деятельности и не ориентирован на максимальную подготовку к работе; 60 % указывают на недостаточность необходимых инструментов контроля за ходом усвоения учебного материала; 25 % не удовлетворены степенью готовности к самостоятельной учебной работе) позволяют в качестве наиболее проблемного аспекта обучения студентов-инвалидов в вузе определить отсутствие функциональной, технологически доступной, мотивационно привлекательной инклюзивной информационно-образовательной среды [3; 4]. Следовательно, на научно-методическом уровне актуальность исследования определена необходимостью обогащения потенциала высшего образования в подготовке студентов к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды путем создания и внедрения концептуальной модели данного процесса и педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность.

Концептуальная модель [1; 7; 8] имеет структурную организацию, задается содержанием компаративного, кластерного и партисипативного подходов и морфологически представлена пятью блоками: ценностно-целевым, организационным, содержательным, технологическим, результативно-оценочным. *Ценностно-целевой блок* включает определение стратегической миссии, тактической и перспективных целей и конкретных задач подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды. Стратегическую миссию мы определяем следующим образом:

сохраняя традиции и внедряя инновации, инклюзивное высшее образование является гарантом удовлетворения актуальных образовательных и интеллектуальных потребностей личности, социальных партнеров и работодателей, общества и государства. Анализ научной и методической литературы позволил определить *ближайшую цель* – обновление структуры, содержания и технологии подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды. В качестве *актуальных задач*, обеспечивающих выполнение стратегической миссии и достижение ближайшей и перспективной целей, мы определяем: 1) формирование устойчивой мотивации студентов к продуктивной деятельности в инклюзивном образовании; 2) ресурсное обеспечение возможности построения индивидуальной образовательной траектории студентов вуза; 3) осуществление поэтапного контроля и коррекции результатов подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды [3; 5].

Организационный блок содержит научное обоснование методических этапов, отражающих последовательность подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды. Каждый этап направлен на реализацию конкретной задачи. Так, мотивационный этап направлен на развитие устойчивых интересов, мотивов потребностей к профессиональной и личностной самореализации в условиях информатизации и инклюзивного общества; когнитивный этап направлен на овладение системой инструментальных компетенций (педагогической, коммуникативной, информационной) и системных эффектов освоения комплекса умений; интерактивный этап обеспечивает становление навыков продуктивного взаимодействия в процессе проектирования учебных продуктов и информационно-образовательной среды в целом. Принципиальным является рефлексивный этап, актуализирующий умения самоконтроля и самооценки компонентов инклюзивной компетентности и мониторинга эффективности процесса.

Визуализацией актуального состояния подготовки к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды выступает технологическая матрица – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств [9]. В ней определены цели, задачи, формы деятельности, типы дифференцированных проектно-педагогических задач, реализуемых на каждом этапе в рамках каждого компонента подготовки, предполагаемый результат в контексте каждого этапа (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика этапов формирования инклюзивной компетентности студентов

Название этапа	Задачи этапа
Мотивационный	1. Формирование устойчивого мотивационно-ценностного отношения к инклюзии. 2. Раскрытие возможностей творческой самореализации личности в процессе проектирования инклюзивной информационно-образовательной среды
Когнитивный	1. Расширение профессионального кругозора, ознакомление с современными научными течениями и направлениями. 2. Формирование исследовательской позиции личности специалиста. 3. Изучение основ нормативно-правовых документов образовательного процесса в контексте обновления образования
Интерактивный	1. Ознакомление с основами технологизации образовательного процесса. 2. Проектирование различных видов технологий обучения и воспитания (обучающие, личностные и практико-ориентированные, рефлексивно-деятельностные и т. д.).
Рефлексивный	1. Формирование рефлексивной позиции личности, адекватных профессиональных установок. 2. Совершенствование инклюзивной компетентности личности на основе обучения самоанализу деятельности и педагогической рефлексии

Содержательный блок является одним из основных в проектируемой нами модели. При выявлении конструктов и компонентов модели мы учитывали сущность, назначение и содержание инклюзивного образования, а также объективно существующие факторы, детерминирующие его [1; 2]. Учитывая, что результатом подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды должна стать инклюзивная компетентность, принимая во внимание содержание нормативно-программных документов, регламентирующих образовательный процесс в высшей школе, мы включили в содержательный блок следующие модули: профессионально-ценностный (цель – формирование основ личностного освоения содержания программы, мотивационно-ценностного отношения к инклюзии), проектно-дидактический (обеспечивающий формирование готовности прогнозировать, структурировать и алгоритмизировать контент в соответствии с заданными требованиями), практико-партисипативный (цель – формирование коммуникативной компетенции и профессионально-личностной рефлексии) (табл. 2).

Таблица 2

Содержание модулей подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды

Название модуля	Характеристика контента	Функции преподавателя
Профессионально-ценностный	Научные знания: круг фундаментальных знаний: вопросы политики в области инклюзивного образования, пути и средства её реализации, основные идеи, принципы, закономерности, технологии, передовой педагогический опыт	Консультант и супервизор: стимулирование слушателей к самостоятельному освоению необходимых знаний, к ознакомлению и освоению современного информационного материала (нормативно-правового, информационно-методического и статического)
Проектно-дидактический	Инструментальные компетенции: предметно-ориентированные, систематизированные рекомендации и нормативных документах; знания о базовых понятиях психологии, дидактики, образовательных технологиях.	Супервизор и фасилитатор Развитие мотивов, положительных потребностей, установок, интересов слушателей Развитие таких качеств личности, как выдержка, самообладание, способность контролировать свое поведение в сложных конфликтных ситуациях, толерантность Поощрение творческой инициативы
Практико-партисипативный	Продуктивная деятельность Технологическая интерпретация теории в процессе проектирования и реализации учебных продуктов в инклюзивной информационно-образовательной среде	Фасилитатор, модератор Формирование рефлексивной среды, условий, способствующих развитию инклюзивной компетентности

В качестве *технологической составляющей* концептуальной модели подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды нами избраны *дифференцированные проектно-педагогические задачи* – система различных по структуре (могут быть заданы начальное состояние, конечное состояние, выделенные условия, алгоритм достижения) формирующих

оценочных ситуаций, обеспечивающих развитие педагогической, коммуникативной, информационной компетенций, а в совокупности – становление инклюзивной компетентности. Изучение научно-методической литературы позволило определить дидактические принципы, предъявляемые к проектно-педагогическим задачам в контексте нашего исследования: релевантности, доступности, полноты, процессуальной готовности студента, инклюзивной направленности, структурированности информации, дифференциации по уровню сложности [2; 4; 8]. Перечисленные дидактические принципы предполагают их различную функциональную значимость в обучающем процессе и разнообразие типов и видов. Так как реализация компаративного, кластерного и партисипативного подходов требует структурно-дидактической реконструкции будущей профессиональной деятельности, мы разработали типичные ситуации инклюзивного образования, в рамках которых возможно осуществить применение репродуктивно имитирующих, интерпретирующе конструктивных, творчески модернизирующих проектно-педагогических задачи, которые в каждом из модулей содержательного блока модели приобретают специфические особенности, определяемые целями профессиональной подготовки. Анализ исследований показал, что необходима система такого рода задач с различными типами связей между ними. Выбранная система дифференцированных проектно-педагогических задач: а) обеспечивает преемственность и эффективность подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды путем постепенного ее усложнения; б) требует от обучаемых комплексного применения социально-правовых, проектно-дидактических знаний и практико-партисипативных умений; в) предполагает информатизацию инклюзивного образования; г) обладает высокими диагностическими качествами, позволяющими отслеживать развитие инструментальных (педагогической, информационной, коммуникативной) компетенций студентов и их личностных характеристик.

Учитывая структуру подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды, рассмотренную выше, мы определили диагностический инструментарий, охарактеризовали уровни инклюзивной компетентности (пороговый, базовый, продвинутый) и прогнозируемый результат, которые в своей совокупности составили *результативный блок* концептуальной модели развития непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

Для определения уровней инклюзивной компетентности студентов мы рассматривали значение трех параметров: *инструментальные компетенции студента* (показатели: знания, умения, отношения), *лично-профессиональные трансакции* (показатели: сформированность социальных связей, включенность в проектно-педагогическую деятельность), *личные качества* (толерантность, ответственность, общительность). На основе выделенных параметров и их индикаторов были охарактеризованы уровни инклюзивной компетентности студентов вуза: *пороговый* (готовность проектировать объекты инклюзивной информационно-образовательной среды по алгоритму и обеспечивать специальные условия в соответствии с нормативными требованиями), *базовый* (готовность к созданию инклюзивной информационно-образовательной среды и обеспечению специальных условий в соответствии с нормативными требованиями), *продвинутый* (психологическая, педагогическая, профессиональная и технологическая готовность к созданию инклюзивной информационно-образовательной среды и обеспечению специальных условий в соответствии с нормативными требованиями и индивидуальными запросами инвалидов и лиц с ОВЗ) [1; 4; 5; 8].

Экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях вузов в несколько этапов. *Констатирующий этап* экспериментальной работы позволил определить актуальный уровень инклюзивной компетентности, качество подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды. На *формирующем этапе* экспериментальной работы была внедрена в образовательный процесс концептуальная модель и дифференцированно реализованы педагогические условия. В соответствии с задачами формирующего этапа экспериментальной работы были организованы четыре группы испытуемых: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ), приблизительно равные по уровню инклюзивной компетентности и по параметрам подготовки к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды. В ЭГ-1 была осуществлена реализация содержательного блока педагогических условий. В ЭГ-2 была осуществлена реализация процессуально-технологического блока. В ЭГ-3 был реализован комплекс педагогических условий, включающий и содержательный, и процессуально-технологический блоки. В КГ специальных мер по подготовке к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды не внедрялось. Обработка, количественный и качественный анализ, интерпретация и оформление результатов экспериментальной работы осуществлялись на *обобщающем этапе* (табл. 3).

Таблица 3

Оценка уровня инклюзивной компетентности студентов вуза, %

Группа	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	пороговый	базо- вый	продвинутый	пороговый	базо- вый	продвинутый
КГ	37,04	55,56	7,41	14,81	55,56	29,63
ЭГ-1	41,38	51,72	6,90	6,90	41,38	51,72
ЭГ-2	42,31	53,85	3,85	7,69	26,92	65,38
ЭГ-3	40,00	56,00	3,00	4,00	24,00	72,00

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью φ^* – критерия, χ^2 – критерия Пирсона. Для выявления различий в распределении уровней инклюзивной компетентности в КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 на констатирующем и контрольном этапе с помощью χ^2 – критерий Пирсона были выявлены статистически значимые различия в каждой из групп, включая КГ. Следовательно, образовательный процесс обеспечивает значимые изменения в формировании инклюзивной компетентности студентов, однако экспериментальное влияние оказывает большее статистически значимое воздействие, что подтверждают наблюдаемые значения χ^2 – критерий Пирсона (при сравнении КГ на констатирующем и КГ на контрольном этапе $\chi^2_{\text{набл. КГ}} = 22,86$; аналогично $\chi^2_{\text{набл. ЭГ-3}} = 58,12$; $\chi^2_{\text{набл. ЭГ-2}} = 34,02$; $\chi^2_{\text{набл. ЭГ-1}} = 31,87$). Для подтверждения результатов был использован φ^* – критерий угловое преобразование Фишера, согласно которому фиксируемое наблюдаемое значение на контрольном этапе эксперимента между ЭГ-2 и КГ равно 4,891, а между ЭГ-2 и КГ – 2,549, между ЭГ-1 и КГ – 2,384 (критическое значение при уровне значимости $P = 0,05 = 1,64$, а при $P = 0,01 = 2,31$). Наблюдаемое значение выше критического, что свидетельствует о наличии статистически значимых изменений уровня инклюзивной компетентности студентов в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 по сравнению с КГ при установленном несущественном различии между группами на констатирующем этапе эксперимента.

Согласно данным эксперимента, полученные результаты подтверждают, что уровень инклюзивной компетентности студентов вуза повышается вследствие поэтапной подготовки к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды, это позволяет сделать вывод о результативности и целесообразности практического использования разработанной целостной педагогической концепции, предусматривающей: а) научное осмысление подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-об-

разовательной среды (интенциональный аспект); б) раскрытие ее содержания и специфических особенностей (структурный аспект); в) определение технологий и средств подготовки студентов вуза к проектированию инклюзивной информационно-образовательной среды (процессуальный аспект).

Список литературы

1. Возгова З.В. Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 203–207.

2. Возгова З.В. Компетентностная модель научно-педагогических кадров в системе непрерывного повышения квалификации // General and Professional Education. – 2011. – № 3. – P. 55–61.

3. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. – URL: http://alldef.ru/ru/articles/alma_nah-13/edinaja-koncepcija-specialnogofederalnogo-gosudarstvennogo (дата обращения: 01.12.2017).

4. Мартынова Е. А. Принципы инклюзивного образования инвалидов и их обеспечение законодательством РФ для системы высшего профессионального образования // Достижения вузовской науки: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2013.

5. Никитина Е.Ю., Курносова С.А. Подготовка студентов вуза к проектированию педагогического дизайна: моногр. – М.: МАНПО, 2011. – 168 с.

6. Никитина Е.Ю., Курносова С.А. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентного выпускника // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральск. гос. гуманитар.-пед. ун-та. – 2012. – №4. – С. 148–162.

7. Овчинникова Т.С., Вялявко С.М. Методологические основы решения проблемы интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. гос. ун-та управления. – 2008. – №11. – С. 87.

8. Харланова Е.М. Теоретико-методологические аспекты педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза // Вестн. Мос. гос. обл. ун-та. – Сер. Педагогика. – 2010. – № 3.

9. Харланова Е.М. Социально активное образование в вузе: концептуальное обоснование // Вестн. ун-та. гос. ун-та управления. – 2011. – № 24.

Статья поступила: 12.04.2018. Принята к печати: 18.05.2018

М. Л. Скуратовская, Н. Н. Манохина, Т. В. Климова

Специальные коммуникативные компетенции во взаимодействии с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью

В статье приводится обзор отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих современное представление о сущности коммуникативной компетенции, о формировании коммуникативных компетенций у специалистов, осуществляющих обучение и комплексное сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями. Авторы исследуют возможность в рамках магистерской программы формирования коммуникативных компетенций у студентов.

The article provides an overview of domestic and foreign research, revealing the modern idea of the essence of communicative competence, the formation of communicative competence of specialists engaged in training and psychological and pedagogical support of persons with disabilities. The possibility of formation of communicative competences within the special educational discipline included in the structure of the master's program is considered.

Ключевые слова: специальная коммуникация, невербальные и вербальные средства коммуникации, альтернативные и дополнительные средства коммуникации, коммуникативные компетенции, инклюзивное образование.

Key words: special communication, nonverbal and verbal means of communication, alternative and additional means of communication, communicative competence, inclusive education.

Особенность современной социальной ситуации можно определить терминами: нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность, составившими название современного мира – мир VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) [2]. В этом мире востребованными становятся адаптивные, быстро перестраиваемые стратегии, которые позволяют эффективно реагировать на любые внешние изменения, в том числе, в различных сферах социального взаимодействия.

Особую актуальность они приобретают в процессе взаимодействия с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Формирование у специалистов психолого-педагогического сопровождения специальных коммуникативных компетенций, позволяющих быстро изменять способы и средства взаимодействия, адаптируя их к речевым и познавательным возможностям лиц с особыми образовательными потребностями, к меняющейся ситуации взаимо-

действия, становится одной из важнейших задач в ходе профессиональной подготовки дефектологов, психологов, специальных педагогов и специалистов помогающих профессий.

В данной статье представлен анализ современных научных представлений о сущности коммуникативной компетенции, о значимости специальных коммуникативных компетенций для психолого-педагогического сопровождения и обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Обзор проводится в рамках реализуемого гранта фонда В. Потанина для преподавателей магистратуры, который предполагал разработку учебной дисциплины «Коммуникация в системе сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья», включённого в структуру магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» по направлению подготовки дефектологов [4].

Дисциплина направлена на овладение студентами вариативными средствами коммуникации (вербальными и невербальными, альтернативными и дополнительными, средствами медиакоммуникаций) для общения с лицами с ограниченными возможностями здоровья в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Коммуникативная компетентность определяется как ключевой компонент не только профессиональной подготовки педагогов, психологов, но и как надпрофессиональный навык (*soft skills*), обеспечивающий готовность специалиста к эффективному труду в заданной ситуации, успешность рабочего процесса, его производительность [3; 6].

Термин «коммуникативная компетентность», впервые введённый американским лингвистом Н. Хомским, понимался им как способность к выполнению коммуникативной деятельности [5]. Это понятие получило дальнейшее развитие в трудах Д. Хаймса (Dell Hymes), который впервые отметил важность социокультурного контекста для реализации коммуникативной компетенции и, соответственно, выделил в структуре коммуникативной компетенции – стратегическую и дискурсивную компетенции, а также грамматическую и социолингвистическую компетенции [11]. Значение социокультурного фактора – индивидуальных особенностей и условий, в которых формируется коммуникативная компетенция, позже отмечали также Б. Шмитц, Ф. Санг, Дж. Волмер и др. [17].

Работы Д. Хаймса позволили в дальнейшем М. Канейлу (M. Canale) и М. Свейну (M. Swain) развить теорию коммуникативной компетенции, в соответствии с которой коммуникация представляет единство знаний, умений и четырёх основных видов компетенций [7]. Они выделяли грамматическую компетенцию – знание и умение ис-

пользовать лексику, фонетику, синтаксис, семантику и правила правописания; социолингвистическую – умение использовать языковые средства и форму коммуникации в зависимости от ситуации общения; – дискурсивную компетенцию – способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи; стратегическую (компенсирующую) компетенцию – которая позволяет в случае затруднения коммуникации, преодолевать эти трудности с использованием различных стратегий, средств, включая вербальные и невербальные средства коммуникации [8].

Похожие взгляды на структуру коммуникативной компетенции высказывали также Ян Ван Эк (J. A. Van Ek) и Дж. Савиньон (Savignon S. J.) [20].

В современных исследованиях отмечается высокий уровень распространённости коммуникативных нарушений, особенно социального компонента, которые, по мнению Д. Скуз (D.H. Skuse), В. Манди (W. Mandy) и других, имеют прогностическое значение в отношении поведенческой адаптации обучающихся [18].

М. Хинтермайер (M. Hintermair) на примере обучающихся с нарушением слуха показал на взаимосвязь поведенческих проблем с коммуникативными, на зависимость этих проблем от условий обучения и воспитания и сформированности самоконтроля [10].

Поэтому в работах методического характера подчёркивается важность диагностики коммуникативной компетенции обучающихся и наличия специальных программ и учебников для развития коммуникации [21]. Обращается внимание на важность формирования у обучающихся и педагогов информационной культуры для использования информационно-коммуникационных средств для решения учебных и социокультурных задач [14; 22].

В работе с некоторыми категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечается возможность использования средств альтернативной коммуникации [6].

Эффективность коммуникации определяется такими компонентами коммуникативной деятельности, как целеполагание, планирование и прогнозирование на основе анализа имеющихся ресурсов. Ведущая роль в этом процессе отводится педагогу, что определяет запрос на специалистов, имеющих четкое представление о технологии коммуникативного процесса и специфике его реализации в затрудненных условиях взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья [3]. Таким образом, возникает необходимость профессионального образования и расширения базовых профессиональных компетенций педагогов, работающих с данным контингентом учащихся.

Задача формирования коммуникативных компетенций студентов вуза, занимающихся сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья, лежит в междисциплинарной плоскости социально-психолого-педагогического знания и, несмотря на теоретическую и прикладную значимость, рассматривается скорее как комплекс прикладных методик, направленных на работу с конкретной группой нарушенного развития, преимущественно с расстройствами аутистического спектра, слуха, зрения, сложных нарушений и т. д. [3; 12].

В связи с развитием инклюзивного образования, приходом в общеобразовательные школы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с 1 сентября 2016 г. ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО введены на всей территории России) становится очевидной потребность в специалистах, готовых к взаимодействию с различными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья, владеющих средствами коммуникации с ними и способными организовать образовательный процесс с учётом особенностей развития таких обучающихся. Тем не менее, в настоящее время даже в специальных школах количество дефектологов, владеющих необходимыми компетенциями, не превышает 25–30 % из числа всех педагогов. В общеобразовательных учреждениях таких специалистов чаще всего нет. Сопровождение ребенка с ОВЗ требует от педагога развития коммуникативных навыков, знания процесса коммуникации, форм, средств (вербальных и невербальных), учета специфики ведущего дефекта [3; 12]. Развитие ребенка в условиях наличия психофизического дефекта закономерно запускает цепь качественных трансформаций в его психике, затрагивая различные психические процессы, свойства, социально-психологические образования. Общим для всех вариантов нарушенного развития являются проблемы восприятия и переработки информации, вербального опосредования, что непосредственно отражается в коммуникативном процессе [9; 10; 13]. Эти положения отражаются в системе требований к подготовке специалистов специального (дефектологического) образования в университете как универсальной компетенции педагога данного профиля (ФГОС ВО от 26.08.2015 № 904; образовательный стандарт высшего профессионального образования Южного федерального университета от 28.04.2017 № 183-ОД и др.). В частности, вводится ряд профессиональных компетенций, которые предполагают формирование у студентов способности к проектированию как индивидуальных образовательных маршрутов, так и непосредственно, содержания образовательно-коррекционной работы и их последующую реализацию, а

также готовность к осуществлению консультативной помощи как обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и их родителей по вопросам, связанным с содержанием образования и реабилитационных мероприятий, созданием специальной образовательной среды.

Наш опыт подготовки магистров специального (дефектологического) образования в АПП ЮФУ показывает, что без полифункционального видения коммуникативного процесса, его структуры, детерминант, средств, понимания механизмов коммуникации невозможна его эффективная организация, особенно в условиях затрудненного взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья [3; 12]. Учитывая востребованность в специалистах такого уровня, при поддержке Благотворительного фонда В. Потанина была разработана и реализована рабочая программа учебной дисциплины «Коммуникация в системе сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья» (№ ГПК-58/17 от 04.06.2017 г.).

Список литературы

1. Абакумова И.В., Колтунова Е.А. Психологические особенности символизации у незлышащих в период юности // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 4.
2. Беннет Н., Лемуан Д.Д. VUCA: с чем это едят и какая от этого польза? [Электронный ресурс]. Harvard Business Review Россия. 28.02.2014. – URL: <http://hbr-russia.ru/management/operatsionnoe-upravlenie/a13351/> (дата обращения: 01.10.2017).
3. Скуратовская М.Л., Климова Т.В., Володина И.С. Личностные детерминанты структуры отношения педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2015. – № 5 (66). – С. 121–124.
4. Скуратовская М.Л., Климова Т.В. Анкета (опросник) развития коммуникативной компетенции студента /педагога в области организации коммуникаций в системе сопровождения детей с ОВЗ // Промежуточный отчет по выполнению первого этапа гранта №ГПК-58/17 от 04.06.2017 г. Благотворительного фонда В. Потанина. – URL: <https://zayavka.fondpotanin.ru/user/load>
5. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
6. Bailey, R.L., Stoner, J.B., Parette Jr., H.P., Angell, M.E. AAC team perceptions: Augmentative and alternative communication device use(2006) Education and Training in Developmental Disabilities, 41 (2), pp. 139-154.
7. Canale M & Swain M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1, 1–47.
8. Celce-Murcia, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching (2007) Intercultural Language Use and Language Learning, pp. 41-57
9. Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. Hintermair, M. 2013 Journal of deaf studies and deaf education 18(3), с. 344-359.

10. Hintermair, M. Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. (2013) *Journal of deaf studies and deaf education*, 18 (3), pp. 344-359.
11. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
12. Klimova T.V., Skuratovskaya M.L. A prognostication model for personal readiness for integration into the educational space of higher learning insitutions in students with disabilities. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. T. 16. № 10. pp. 1441-1445.
13. Language skills in developmentally disabled children Waterhouse, L., Fein, D. 1982 *Brain and Language* 15(2), c. 307-333.
14. Levinsen, K.T. Qualifying online teachers-Communicative skills and their impact on e-learning quality (2007) *Education and Information Technologies*, 12 (1), pp. 41-51. Khrulyova, A.A., Sakhieva, R.G. Forming of informational culture as a necessary condition of the level raising of higher education(2017) *Man in India*, 97 (15), pp. 211-225.
15. Models of second language competence: A structural equation approach (1986) *Language Testing*, 3 (1), pp. 54-79.
16. Primary Teachers' Knowledge When Initiating Intercultural Communicative Competence Brunsmeier, S. 2017 *TESOL Quarterly* 51(1), c. 143-155.
17. Sang, F., Schmitz, B., Vollmer, H.J., Baumert, J., Roeder, P.M. Zur Optimierung von Leistungsförderung und Chancenausgleich in Schulklassen: Explorative Untersuchungen mittels HYPAG. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
18. Skuse, D.H., Mandy, W., Steer, C., Miller, L.L., Goodman, R., Lawrence, K., Emond, A., Golding, J. Social communication competence and functional adaptation in a general population of children: Preliminary evidence for sex-by-verbal IQ differential risk (2009) *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48 (2), pp. 128-137.
19. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability Rabab'ah, G. 2016 *Journal of Psycholinguistic Research* 45(3), c. 625-651.
20. J. A. Van Ek. *Waystage 1990*: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2nded.). USA: McGraw-Hill, 1997.
21. Young, T.J., Sachdev, I. Intercultural communicative competence: Exploring english language teachers' beliefs and practices(2011) *Language Awareness*, 20 (2), pp. 81-98.
22. Khrulyova, A.A., Sakhieva, R.G. Forming of informational culture as a necessary condition of the level raising of higher education(2017) *Man in India*, 97 (15), pp. 211-225.

Статья поступила: 09.04.2018. Принята к печати: 18.05.2018

Рисование как метод коррекции эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья

Автор обсуждает причины и проявления эмоциональных нарушений в детском возрасте. Статья посвящена возможностям рисования при коррекции эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны конкретные коррекционные техники с использованием детского рисунка и их эффективность.

An author discusses reasons and displays of emotional violations in child's age. The article is devoted drawing possibilities at the correction of emotional violations for children with the limited possibilities of health. Concrete correction techniques with the use of child's picture and their efficiency are described.

Ключевые слова: арт-терапия, рисование, коррекция, эмоциональные нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: art-therapy, drawing, correction, emotional violations, children with the limited possibilities of health.

Эмоциональные расстройства наряду с расстройствами психомоторики занимают ведущее положение в проявлениях большинства психических нарушений у детей и подростков [4].

Причины и проявления эмоциональных нарушений. Очень много причин и обстоятельств могут вызывать эмоциональные нарушения в детском возрасте. У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к таким причинам прежде всего относятся: органическое поражение головного мозга, психические и соматические заболевания, психогенные личностные реакции и их сочетание.

Органическое поражение головного мозга. Мозг ребенка вследствие его незрелой функциональной и физиологической структуры легко поражим и после перенесенных инфекций, травм и других вредных влияний очень часто подвержен органическим изменениям. После острой стадии болезни, помимо неврологических симптомов (парезы, параличи), формируются остаточные изменения в психике, которые носят своеобразный характер. Если формально интеллект не затронут, то интеллектуальная продукция страдает из-за неактивированных психических процессов и расстройства внимания. У части детей, перенесших мозговую катастрофу, психические изменения касаются эмоционально-волевой сферы. В ряде случаев поведение таких детей характеризуется незрелостью этических оценок, агрессивностью,

порой жестокостью, усилением примитивных влечений. Такие влечения в некоторых случаях непреодолимы и обычно носят импульсивный характер. Дети не согласуют свои интересы с интересами окружающих, проявляют эгоизм, настойчивость, агрессивность при стремлении достичь своей цели. Невыполнение их желаний нередко приводит к бурным, эмоциональным реакциям, проявлениям негативизма, раздражительности. У других детей остаточные явления после перенесенной родовой травмы выражаются в психомоторном беспокойстве, связанном с постоянной суетливостью, быстрой сменой действий, общей неусидчивостью и легким отвлечением внимания.

Соматические заболевания. При соматических заболеваниях отмечаются очень разнообразные эмоциональные нарушения. Это прежде всего страхи и тревожные расстройства. Как реакции на хронические заболевания у детей часто наблюдаются агрессивность, капризность, эмоциональная неустойчивость и лабильность. В некоторых случаях развиваются развернутые и стойкие депрессивные состояния [10].

Психические заболевания. Психические заболевания, прежде всего шизотипические, у детей часто носят хронический характер. Эти расстройства характеризуются неадекватными или невыразительными эмоциями. Поведение и внешний вид больных характеризуется чужаковатостью, эксцентричностью, порой странными убеждениями, не совместимыми с субкультуральными нормами. Дети часто подозрительны, высказывают болезненные идеи или склонны к бредоподобному фантазированию. Мышление аморфное или стереотипное, проявляющееся странной, вычурной речью с множеством недетских выражений, штампов. Контакт с окружающими затруднен, особенно со сверстниками, отмечается тенденция к социальной отгороженности. Также выявляются труднообъяснимые страхи.

Психогенные личностные реакции. Психогенные реакции или более стойкие невротические расстройства представляют собой функциональные состояния, причиной которых являются значимые психологические проблемы, острые или хронические психические травмы и проявляются в эмоциональных, вегетативных, двигательных и поведенческих нарушениях. Тяжелые, травмирующие психику моменты в семейной или школьной среде (в том числе тяжелая соматическая болезнь и её лечение), способствуют возникновению невротической реакции, нередко начинающейся бессонницей, отсутствием аппетита, головной болью и главным образом чрезмерной раздражительностью и эмоциональной неустойчивостью.

Коррекция эмоциональных нарушений. Роль и возможности различных видов арт-терапии в рамках работы детских специалистов (педагога, психолога, психиатра, психотерапевта) огромны [5; 7]. Арт-терапия является особой формой работы специалиста с ребенком. Она представляет собой одну из форм терапии искусством (креативной психотерапии) и в ряде стран считается парамедицинской профессией, наряду с такими родственными профессиями, как музыкотерапия, танцевально-двигательная терапия и драматерапия [6].

Наиболее популярными и часто используемыми видами арт-терапии являются: изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия. Очень часто перечисленные виды терапии переплетаются в одном коррекционном занятии.

Зарубежные и отечественные специалисты выделяют при занятиях арт-терапией следующие наиболее значимые положительные эффекты.

- Арт-терапия, благодаря созданию положительного эмоционального настроения, облегчает первичный контакт с ребенком.
- Использование в работе арт-терапевтических методик позволяет обучать детей навыкам саморегуляции, которые дают возможность сохранить им определенное эмоциональное равновесие в проблемной ситуации.
- Арт-терапия позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам детям тяжело обсудить вербально.
- Арт-терапия дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме, позволяет проработать мысли и эмоции, которые ребенок привык подавлять. Рисование, скульптура также является безопасным способом разрядки разрушительных и саморазрушительных тенденций.
- Развивает чувство внутреннего контроля. Арт-терапевтические занятия создают условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающих за интуицию и ориентацию в пространстве.
- Арт-терапия способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом.
- Повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни и школе. Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением.

- Арт-терапия эффективна в коррекции эмоциональных нарушений и различных отклонений в личностном развитии. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

В настоящее время арт-терапию используют при работе с аутичными детьми, в случаях умственной отсталости, поведенческих нарушений у ребенка, отклонениях в психическом развитии, аффективных расстройств.

Рисование как разновидность арт-терапии может многое рассказать о состоянии ребенка, по нему можно судить не только об интеллектуальном развитии ребенка, но и его психическом, в частности эмоциональном состоянии [1].

Таким образом, использование арт-терапевтических техник совершенно оправдано при коррекции эмоциональных проблем, особенно страхов в детском возрасте.

Рисование или изотерапия. Рисование является одной из форм арт-терапии, с помощью которой ребенок может понять самого себя, не стесняясь выразить свои эмоции и чувства. Наряду с этим аспектом рисования бесспорным его достоинством является то, что оно:

- становится основой обсуждения рисунка, открывая возможности для интерпретации его самим пациентом;
- поддерживает и стимулирует у ребенка чувство собственной ценности;
- помогает разрядке напряжения за счет возможности выражения негативных (в частности гнева и агрессии) чувств безопасным для себя, не встречающим осуждения способом;
- обладает организующим действием, стимулирует концентрацию внимания и усилия по достижению цели, способность внутреннего контроля;
- углубляет и укрепляет терапевтический контакт;
- открывает возможности для проявления, обсуждения и проработки чувств;
- создает возможности косвенной, метафорической работы с мыслями и чувствами, которые не доступны в прямой работе;
- ускоряет процесс лечения и реабилитации.

Рисование, изготовление игрушек тесно связано с игровой деятельностью, которая имеет исключительное значение для психического развития ребенка и является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Рисование помогает развить мелкую моторику, а также многие другие психические функции. Рисование представляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления.

Дети, любящие рисовать, отличаются хорошей фантазией, доброжелательностью и непосредственностью в выражении чувств. Изобразительное искусство дает возможность выразить на бумаге свои чувства, желания, мечты. Кроме того, данная техника позволяет ребенку передать собственные эмоции в момент его наибольшей к этому готовности. С помощью рисунка ребенок может изучать окружающую среду, условия, в которых он находится, выразить к ним свое отношение. Изотерапия дает возможность ребенку отразить в своем сознании окружающую и социальную действительность. Арт-терапия предоставляет ребенку практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в творчестве, с помощью которого дети не только познают свое «я», но и устанавливают связи с окружающим миром и ищут пути решения существующих проблем. Большинство детей любит рисовать и гораздо охотнее выражает свои чувства в рисунке, нежели в словах.

Таким образом, рисование обладает большим психокоррекционным потенциалом, так как в его процессе ребенок избавляется от психологических проблем, корректирует свое поведение, учится понимать, принимать свои эмоции (гнев, обиду, злость, страх) и выражать их в социально приемлемой форме.

Рисование является одним из лучших способов диагностики детских страхов и работы с ними. Ребенку предлагается нарисовать то, чего он боится. Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего эффекта. Наблюдение за ребенком в процессе рисования позволяет сделать вывод о том, что графическое изображение ночных или дневных страхов требует от ребенка определенных волевых усилий, но снижает напряжение от тревожного ожидания их реализации. *Рисование страхов по А.И. Захарову*. Рисование, как любое творчество, вызывает положительные эмоции, позволяет детям испытать радость, выражать свободно свои чувства и переживания, мечты и надежды. Рисую, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Наилучшие результаты от рисования страхов достигаются в 5–12 лет, в возрасте активного интереса к рисованию. В младшем дошкольном и в подростковом возрасте лучше использовать игровые способы устранения страхов. Переживание страха при отображении на рисунке приводит к его ослаблению, а затем исчезновению [3].

Рисование может быть самостоятельным видом психокоррекционной помощи, используемым во время контактов с ребенком и в виде домашних заданий. Невербальное выражение чувств дается детям легче. Последующее совместное обсуждение

переживаний и динамики состояния во многом облегчают страдания больных посредством выражения чувств безопасным и более привычным образом, что в конечном итоге ускоряет лечение и реабилитацию.

Перед началом процедуры проводится беседа, которая направлена на выявление страхов. Беседу необходимо проводить в спокойной доброжелательной манере, не делать эмоциональных или смысловых акцентов в произношении тех или иных слов, не внушать страхи фразой «Скажи, ты боишься...», а спрашивают: «Скажи, ты боишься или не боишься...» – и ждут ответа. После небольшой паузы переходят к выяснению следующего страха [3]. Затем в зависимости от ситуации, если это стационар или амбулаторный прием предлагается нарисовать страх в течение определенного срока. Когда дается задание самим детям, то не говорится, что это обязательно избавит от страхов, так как повышенные ожидания в отношении результатов могут послужить препятствием для преодоления страхов. Особенно нужно быть осторожным при навязчивых страхах, у детей тревожных, мнительных, с повышенным чувством долга, так как такие дети болезненно переживают неудачи и трудности. Лучше всего сказать, что рисование страхов поможет их преодолению и что не важно, как они будут изображены, главное – нарисовать их все без исключения фломастерами, красками или цветными карандашами, каждый страх на отдельном листе. Рисовать лучше совершенно самостоятельно, без помощи взрослых [3].

Далеко не все дети сразу приступают к выполнению задания, так как рисование страха – это соприкосновение со страхом и взаимодействие с ним на протяжении всего времени рисования. Многие дети совершают неоднократные попытки рисовать, неоднократно откладывая или прерывая этот процесс, прежде чем закончат рисунок. В начале рисования происходит актуализация страха, это естественный процесс, позволяющий запустить процесс избавления от страха. Условность изобразительного образа страха, взаимодействие с ним, творческая и личностная переработка образа страха постепенно уменьшает, а затем сводит на нет переживание эмоции страха. Осознание ребенком победы над страхом, проявленные при этом воля и мужество вызывает естественное чувство гордости от выполненной работы, повышает самооценку.

При следующей встрече специалист обязательно в начале беседы должен похвалить и оценить выполненную работу, прежде всего как проявление мужества и ответственности. Затем проводится обсуждение задания с установкой: «Сейчас мы будем смотреть твои рисунки и спрашивать, боишься ли ты теперь или не боишься». Положительный результат каждый раз подкрепляется похвалой и поощрением [3].

Упражнение «Безопасный мир». Это упражнение является также очень эффективным при работе со страхами у детей [9].

На первом этапе дается инструкция: «Нарисуй на листе бумаги свой безопасный мир и побудь в нем немного». На выполнение задания отводится 10–15 мин. Можно работать индивидуально или в группе. Обсуждение: Каждый рассказывает о своем мире. Можно задавать наводящие вопросы, например: «Кто здесь хозяин? Ты можешь здесь делать все, что угодно? Тебе нравится это место?»

Второй этап. Инструкция: «Найди самое опасное место в нарисованном тобой мире, и размести там чистый лист бумаги. Нарисуй, то, что может быть там страшным или опасным». Примечание: Работа с рисунком строится более подробно. Можно задавать наводящие вопросы: «Это живое или неживое? На что или на кого это похоже?».

Если рисунок получается неструктурированным, необходимо играть до тех пор, пока на нем не появятся, какие-то более четкие образы. Нужно придать им конкретный образ: «Где живет твой нарисованный страх? Чем он занимается? Сколько у него рук, ног? На каком языке он разговаривает? Есть ли у него друзья?»

Третий этап: инструкция: «Поговори со своим страхом». Можно задавать наводящие вопросы: «Чего твой страх от тебя хочет? Можно ли с ним договориться?». Можно предложить ребенку поговорить со страшным для него объектом. Как только ребенок пообщается со своим страхом, предложить ему вернуться в «безопасный мир» [9].

Упражнение «Коробка ужасов». Очень действенным средством при работе с детскими страхами, является «коробка ужасов». Коробку необходимо обклеить изображениями героев различных сказок и мультфильмов: Змея Горыныча, Бабы-яги, Кощея Бессмертного, привидений, пиратов и т. п. Можно хранить в такой коробке рисунки детей с характерными персонажами: злое и доброе привидения, глупый пират и пират обжора. А также множество различных предметов: волшебную палочку, чудо-компас, «заколдованные» мыльные пузыри, распечатки забавных стихов и сказок. Подобная «коробка страхов» поможет ребенку посмеяться над собственными страхами, поиграть с ними.

При групповом занятии можно устроить соревнование по метанию конфет в ящик-монстр, нарисовав при этом на коробке открытую страшную пасть. Задача детей – накормить монстра, забросив конфету в прорезанное отверстие» [9].

Методика динамического метафорического рисунка по V. Kagan. Там, где это было уместно и возможно, можно использовать методику динамического метафорического рисунка [11].

Ребенку предлагается изобразить то, что его беспокоит, в виде дерева, после чего следует короткая процедура внушения, а затем ребенок вновь рисует «дерево проблемы» и сравнивает оба рисунка. Изменения могут быть столь демонстративными, что сами по себе

обладают поддерживающим и внушающим действием, а ребенок охотно принимает домашнее задание. Оно заключается в том, что вечером перед сном ребенок представляет себе свою проблему в виде дерева, а затем либо уничтожает в воображении это дерево, либо, как подсказывает опыт проведения работы, ухаживает за ним так, что оно становится приятным. На очередной встрече он снова рисует «дерево проблемы» и сравнивает с рисунком, хранящимся у специалиста. Значительные изменения в позитивную сторону происходят уже в ходе первой недели использования методики. В ряде случаев удается таким образом существенно снизить напряженность переживаний ребенка.

Метод А. Вайсман (A. Wiseman). Очень часто болезненные переживания отражаются в ночных кошмарах. В таких случаях даже у маленьких детей с успехом используется метод А. Wiseman [2; 12].

После того как ребенок рисует свой сон, психолог спрашивает, чувствует ли он в себе силы вернуться к сновидению и изменить его так, чтобы оно перестало быть кошмаром. Ребенок может позвать кого-то на помощь, договориться с теми, кто во сне представляет собой страх, обезопасить себя при помощи щита и т. п. Все это вносится в первоначальный рисунок и затем обсуждается.

В ряде случаев этот метод используется следующим образом: ребенку предлагается нарисовать его болезненные переживания (устрашающие фантазии, тоску и плохое настроение) и затем необходимо следовать последовательности метода, описанного выше.

Такая работа достаточно эффективна в терапевтическом плане, большинство детей выполняют ее охотно (после периода естественного сопротивления), не требует специального оборудования и условий, что особенно важно в условиях лечебного или образовательного учреждения.

Работа с агрессией и гневом. Достаточно успешно арт-терапия применяется и в работе с агрессивными детьми. У таких детей слабо развит контроль над собственными эмоциями, поэтому использование приемов арт-терапии в коррекционной работе с такими детьми направлено на формирование навыков контроля и управления собственным гневом.

Упражнение «Волшебный знак: Стоп!». Выполнение упражнения начинается с инструкции: «Прежде, чем перейдешь к действию, скажи себе «Стоп!»». Для более эффективного усвоения навыка следует нарисовать с ребенком знак: «Стоп» в виде кружка с каймой, внутри которого большими буквами написано: «Стоп». Данный знак нужно сделать из картона и обклеить прозрачным скотчем. Психолог должен договориться с ребенком, сказав, что этот знак будет помогать ему справляться с чувствами гнева и злости. «Всякий раз, когда тебе захочется ударить или толкнуть кого-то, тебе нужно прикоснуться к кармашку, где лежит волшебный знак «Стоп!» или просто

представить его себе». Кайму знака следует раскрасить в спокойные цвета: (синий, голубой, серебристый, зеленый) и подобрать соответствующий цвет к слову «Стоп!». Например к синей кайме, подойдет «Стоп!», оранжевого или золотистого цвета, к голубой – зеленого. В любом случае, сочетание цветов, должно действовать на ребенка успокаивающе и нравиться ему [8].

Рисование гнева. При индивидуальной работе с ребенком возможен такой прием, как рисование собственного гнева. Методика рисования гнева во многом напоминает работу с детскими страхами, но тем не менее имеет собственные нюансы.

1. Для начала необходимо попросить ребенка подумать о той, ситуации (человеке), которая вызывает максимальное чувство гнева, агрессии с его стороны.

2. Попросить ребенка отметить, в каких частях (части) тела он максимально ощущает свой гнев. Обсудите это с ребенком.

3. Когда ребенок будет рассказывать о своих ощущениях, спросите его: «На что похож твой гнев?», «Можешь ли ты изобразить его в виде рисунка или слепить его из пластилина?». Как правило, дети охотнее откликаются на рисунок. Чувство гнева ассоциируется у детей с огненной лавой, разбушевавшимся вулканом, черным ураганом, грозовой тучей, драконом, разъяренным тигром или конкретным обидчиком, вызвавшим столь сильные негативные чувства.

4. Важно обсудить с ребенком его рисунок, проявляя искренний интерес, отмечая при этом:

- что изображено на рисунке;
- что чувствовал ребенок, когда рисовал свой гнев;
- может ли ребенок поговорить от лица своего рисунка (для выявления скрытых мотивов и переживаний);
- изменилось ли состояние ребенка, когда он полностью прорисовал свой рисунок.

5. Далее спросить ребенка, что ему хочется сделать с этим рисунком. Некоторые дети мнут рисунок, некоторые рвут и выбрасывают, кто-то бьет по нему, но большинство детей отмечает, «что их рисунок уже стал другим» (как правило, меняется цвет, размер рисунка, а иногда и его содержание в позитивную сторону). В этом случае следует попросить ребенка изобразить измененный вариант и также обсудить его с ребенком:

- уточнить, что чувствует ребенок, когда рисует новый вариант;
- попросить его поговорить от лица нового рисунка;
- спросить, каким стало его состояние сейчас.

6. Часто дети в ходе рисования (лепки) своего гнева (ярости, агрессии) начинают высказывать все, что они думают по поводу своего обидчика или ситуации, вызывающей у них гнев и раздражение.

Не нужно мешать ребенку делать это, поскольку чем полнее он выскажется, тем более это будет способствовать изменению образа в позитивную сторону, а следовательно, изменению эмоционального состояния ребенка в целом [8].

Помимо рисования, к арт-терапии относятся фантазирование, придумывание игр, игрушек, сказок, их возможности и эффективность в коррекционной работе мы обсудим в последующих публикациях

Регулярные занятия арт-терапией необходимы не только детям, у которых наблюдаются отклонения в поведении, но и вполне здоровым детям в качестве профилактики и просто как приятное времяпрепровождение. Если же ребенок сам отказывается от рисования, то это считается тревожным сигналом, свидетельствующим о необходимости обращения к специалисту [1]. Вообще творчество в любом его проявлении и форме должно быть для ребенка радостью, приносить ему удовольствие, здесь невозможно принуждение. Желание читать, рисовать, шить, лепить, делать игрушки или что-то строить является естественным для детей.

Эти и другие особенности детского возраста в сочетании с мастерством специалиста, осуществляющего работу с использованием рисования, позволяет эффективно решать задачи по коррекции эмоциональных и других психологических проблем у детей.

Список литературы

1. Бахарева К.С. Психологическая реабилитация в детском возрасте. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 256 с.
2. Вайсман А. Помощь при ночных кошмарах. – New Jersey: The Cross Cultural International Institute, 2001. – 109 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
4. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985. – 288 с.
5. Копытин А.И. Системная арттерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
6. Копытин А.И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии: учеб. пособие. – М.: Психотерапия, 2011. – 128 с.
7. Медведева Е., Добровольская Т., Левченко И. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
8. Смирнова Т.П.. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 154.
9. Татаринцева А.Ю., Григорчук М.Ю. Детские страхи. – СПб.: Речь, 2007. – 218 с.
10. Шац И. К. Клинико-психологические аспекты аффективных расстройств в детском и подростковом возрасте: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 156 с.
11. Kagan V. Psychology and Psychotherapy // J. of Russian and East European Psychology. – 1998. – Vol. 36. – №1. – P. 5–17.
12. Wiseman A. Dreams as Metaphor: The Power of the Image. Cambridge: Ansayre Press. – 1993. – 132 p.

Статья поступила: 04.05.2018. Принята к печати: 30.05.2018

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

УДК 37.037

И. В. Абрашина, Е. В. Попова, М. А. Солдатова

Вопросы применения инновационных технологий в области физической культуры

В нашем исследовании рассматриваются современные тенденции развития отечественной системы физического воспитания и приоритетные направления фитнеса как в системе образования, так и в сфере физической рекреации. Анализируется целесообразность массового внедрения в практику преподавания некоторых направлений физической культуры. Проводится методический разбор кроссфит-тренировок с точки зрения структуры, величины и эффективности нагрузки, а также критический анализ публикаций, рассматривающих данное направление фитнеса как альтернативу занятиям, направленным на всестороннюю физическую подготовку среди различных групп населения. В предлагаемой статье дается общая оценка развитию физической культуры, ориентированной на западные направления. Делается вывод, что на современном этапе модернизации системы образования, к сожалению, отсутствуют собственные прогрессивные инновации в этом направлении, несмотря на существующие отечественные научно обоснованные разработки.

This article discusses the issue of current trends in the development of domestic system of physical education and the priorities in the development of fitness both in the system of education and in existing recreation programs. It analyzes the utility of the mass adoption of certain trends in physical culture. It offers the methodical and systematic analysis of the crossfit workout in terms of structure, amount and effectiveness of the workout load as well as the critical analysis of the publications that consider this trend of fitness as an alternative to the physical education that targets the comprehensive physical education of different groups of population. The article also provides a general assessment of the development trend in physical culture of the country that takes foreign countries as their model at the expense of the development of the Russian scientifically-proven systems and the lack of domestic progressive innovations in this development at the current stage of modernization of the system of education.

Ключевые слова: физическая культура, физическая рекреация, физическая подготовка, кроссфит, круговая тренировка, фитнес, патриотическое воспитание.

Key words: physical culture, physical recreation, physical fitness program, crossfit, round training, fitness, patriotic education.

Необходимость модернизации российского образования выдвигает требования к совершенствованию системы физического воспитания молодежи с целью их привлечения к здоровому образу жизни и формирования мотивации на социально значимые аспекты деятельности. Существующая тенденция заставляет специалистов в области физической культуры и спорта искать новые подходы к решению данной проблемы как средствами глобального характера (возрождение комплекса ГТО, проведение физкультурных праздников и соревнований по прикладным и традиционным видам спорта, а также национальным играм), так и с помощью модернизации программ по физической культуре, посредством включения новых форм занятий и упражнений.

В создавшейся ситуации формируется противоречие между объективной необходимостью совершенствования форм учебных занятий по физической культуре, с одной стороны, и отсутствием научно обоснованных методик по их использованию в комплексе с традиционными физическими упражнениями – с другой.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования, суть которой состоит в необходимости анализа существующих программ и методик в области физической культуры и спорта, а также вновь создаваемых и включаемых в систему физической подготовки как подрастающего поколения, так и взрослого населения страны. Кроме того, важно оценить правомерность использования новых методик с научной точки зрения как в плане влияния на физическое развитие и здоровье занимающихся, так и в поддержании преемственности традиций отечественной педагогики с целью содействия национальной политике в направлении патриотического воспитания. «Повышать вклад (роль) средств культуры и массовой информации в патриотическом воспитании граждан», – обозначено в третьем разделе «Цель и задачи» в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [12], что обязывает, в том числе и культуру физическую, содействовать своими инновационными технологиями в решении поставленной задачи.

В процессе анализа существующих программ и концепций физического воспитания, в частности в высших учебных заведениях [9–11], можно сделать вывод о преимущественном использовании традиционных средств и упражнений с акцентом на базовые виды спорта.

Существенно отличаются от традиционных предлагаемые программы по физической рекреации ведущих фитнес-центров и спортивных клубов. Соотношение традиционных занятий к инновационным составляет, как правило, 1 к 10. В качестве предлагаемых населению можно встретить следующие:

- aqua training – аэробика в воде с нагрузкой на основные мышечные группы с использованием гибких палок noodles, аква-поясов, аква-гантелей, аква-перчаток;

- belly dance – это обобщенное название египетской, турецкой, ливанской и других хореографических традиций. Урок включает различные направления восточного танца: raks sharki, show belly dance, folk, tribal fusion;

- flex – урок на развитие гибкости и подвижности суставов;

- step – урок аэробики с использованием степ-платформы. Включает в себя обучение свободному владению базовыми шагами степ-аэробики и соединение их в различные комбинации;

- kick-boxing – сочетание техники ударов руками и ногами, одно из наиболее универсальных направлений единоборств. Тренирует умение защищаться, укрепляет дух, улучшает физическую форму. Включает спарринг и постановку техники;

- mix-fight (бои без правил) – тренировка в формате «боев без правил». Урок включает в себя все виды ударной техники кикбоксинга, а также техники борьбы;

- pilates – урок направлен на тренировку мышц-стабилизаторов, восстановление и сохранение подвижности позвоночника, улучшение мышечного баланса, развитие гибкости и контроля над собственным телом.

Перечисленные выше направления не считаются на настоящий момент чем-то новым и применяются в системе массовой физической культуры достаточно давно. Причем строго научного обоснования о влиянии тех или иных упражнений на организм занимающихся они обычно не имеют. Исключением из этого правила можно назвать пилатес, степ-аэробику и аква-фитнес. К тому же разработчиками этих систем тренировок были зарубежные авторы.

Относительно новым направлением можно назвать кроссфит.

Ввиду большого внимания современных спортсменов и людей, занимающихся физической культурой к этому виду, его следует рассмотреть более детально.

Основатель движения кроссфит – Грег Глассман, бывший гимнаст из США, Калифорния, приступил к разработке своей программы более 20 лет назад и в 2001 г. в Калифорнии открыл первый зал для кроссфита. Он начал пропагандировать свою методику среди спортсменов. Сегодня по всему миру существует более 4 тыс. спортивных кроссфит-залов, что говорит о немалой популярности этого направления.

Кроссфит называют революционной системой тренировок, направленных на всестороннее физическое развитие. При разработке комплексов оценивались и собирались воедино различные упражнения из многих видов спорта, лучшие навыки и умения из которых в совокупности смогли бы помочь человеку подготовиться к физически случайным нагрузкам и внезапно возникающим ситуациям [2; 6].

Это направление подразумевает систему упражнений по общей физической подготовке и предполагает отказ от какой-либо специализации. Комбинирование тяжелой атлетики, гимнастики, бега, гиревого спорта, упражнений с собственным весом, плавания, гребли, дает широкий спектр различных тренировок на каждый день, позволяющих внести разнообразие и сделать тренировочный процесс намного интереснее и эффективней. Принципы, лежащие в основе системы, позволяют, как утверждают авторы, легко адаптировать кроссфитовские тренировки для людей различного уровня физической подготовки [4; 7].

Предполагается, что кроссфитом могут заниматься различные группы населения: люди с низким уровнем физической подготовленности, профессиональные спортсмены, военные и т. д., так как варьировать в процессе тренировки можно как вес отягощений, так и интенсивность занятий. При этом суть программы остается неизменной – это круговая тренировка без отдыха между сериями. Как правило, в ней используются базовые упражнения как с собственным весом, так и со свободными отягощениями с участием большого количества крупных мышечных групп. В процессе тренировки допускается также и работа аэробного характера: бег, катание на роликах и велосипеде, гребля, плавание, прыжки на скакалке и т. д. Помимо этого, как уже отмечалось, используются элементы других видов спорта (гиревой спорт, тяжёлая атлетика, спортивная гимнастика, легкая атлетика и т. д.) [4].

Кроссфит преследует цель развить и совершенствовать все физические качества (выносливость, силу, быстроту, гибкость, ловкость), а также способствовать увеличению скорости адаптации к смене нагрузок [6]. Сегодня по системе кроссфит проходят подготовку военные, пожарные и представители других спецслужб Америки, Канады и Европы. Кроссфит получает все новые направления. Так, например, есть программа CrossFit Kids, разработанная специально для детей, CrossFit Football – разработанный бывшим игроком НФЛ, Джоном Велборном. Существуют также программы для беременных женщин, для людей преклонного возраста и т. д. [7].

Необходимо отметить, что многие авторы, пропагандирующие эту систему, считают кроссфит полноценным и самостоятельным направлением фитнеса, используемым людьми в большей мере для поддержания общего физического состояния на должном уровне; кроме того, считается возможным использовать данный вид тренировок и в профессиональном спорте с целью достижения наивысшей функциональной подготовленности организма [6]. При рассмотрении развития кроссфита в будущем, не исключается его внедрение в различные виды спорта, с частичным или полным замещением существующих методов ОФП.

Наиболее эффективной считается тренировка в группе. В спортивных залах часто устраивают общую круговую тренировку, где участники занимают определенное место, обозначающее некое упражнение или работу со снарядом. Таким образом, тренирующиеся, продвигаясь по кругу, подгоняют своих напарников, отчего эффективность возрастает, так как каждый участник не желает задерживать время других. Как правило, такие занятия проводятся с тренером, который становится в центр круга или сам является участником круговой тренировки. Подобные виды двигательной активности позволяют занимающимся не только развивать и совершенствовать физические качества, но и воспитывать силу воли и характер.

Считается, что занятия кроссфитом влияют на снижение веса тела благодаря тому, что тренировка проходит в зоне высокой мощности при большом количестве потребления кислорода. Продолжительность занятия по кроссфиту составляет 20–60 минут. Во время выполнения упражнений в работу включается большое количество крупных мышечных групп [7].

У сторонников кроссфита имеется свой взгляд и на питание. Большая часть кроссфит-спортсменов приверженцы палеодиеты, т. е. это питание отличается содержанием меньшего количества углеводов и высоким потреблением белка, а также включением в рацион высококачественных жиров.

Проанализированные характеристики кроссфита позволяют нам сделать вывод, что описанная выше система подготовки противоречит, на наш взгляд, всем основным концепциям отечественной теории и методикам физического воспитания, а также постулатам возрастной и спортивной физиологии.

Рассматривая кроссфит детально, остановимся на основных характеристиках методики, выделенных современными приверженцами данного направления.

1. Одним из важных моментов, которые отмечают исследователи, считается *подготовка посредством кроссфита к физически случайным нагрузкам и внезапно возникающим ситуациям* [6]. В этой связи применение кроссфита в системе физической подготовки сотрудников силовых структур, действительно, может стать одним из ведущих средств, что и отмечает в своих трудах Т.П. Замчий и др. [2]. Причем подбор упражнений в каждом конкретном случае варьировался авторами в зависимости от специализации ведомства.

2. К несомненным достоинством кроссфита следует отнести и *влияние на воспитание силы воли и характера занимающихся* [2; 6], что весьма актуально при подготовке вышеназванных сотрудников. Однако исследования доказывают, что большинство видов спорта оказывают точно такое же воздействие, и кроссфит в этой связи не является единственно возможным средством.

3. Особенность системы в плане *использования упражнений различной направленности* является важным положительным моментом при занятиях массовой физической культурой в целях разнообразия используемых средств физической рекреации. Вместе с тем применение этого достоинства профессиональными спортсменами, на наш взгляд, не представляется возможным по причинам, рассмотренным в п. 4–6.

4. Система кроссфита предполагает *возможность адаптировать упражнения к любому возрасту и уровню подготовки* [4; 7]. Однако, рассматривая особенности воздействия упражнений, выполняемых с высокой интенсивностью и без пауз отдыха, велика вероятность запредельного увеличения ЧСС и показателей артериального давления, что может отрицательно повлиять на состояние здоровья неподготовленных к нагрузкам различных групп населения. Кроме того, целенаправленное воздействие на развитие силовой выносливости, предполагающее многократное повторение натуживания, вызывает «прекращение кровотока в нагруженных мышцах и кислородное голодание мозга» [5, с. 276]. Эти особенности делают невозможным проведение занятий по системе кроссфит с детьми дошкольного, младшего школьного, а также зрелого и пожилого возраста [5]. Причем, для последней возрастной категории рекомендованы занятия с исключительно умеренными нагрузками, к коим никак не относится кроссфит. Поскольку большие мышечные нагрузки вызывают неадекватные реакции крови у детей среднего и старшего школьного возраста, снижая тем самым иммунитет [5], занятия кроссфитом противопоказаны и этой возрастной группе. Таким образом, исследование В.А. Бухарина и С.С. Кисляковой вызывает некоторые сомнения относительно своей целесообразности. Причем, при сравнении авторами показателей максимального количества выполненных повторений упражнений в экспериментальной и контрольной группах, возникает вопрос о необходимости целенаправленного развития скоростно-силовой выносливости в данном возрасте при неизвестном влиянии на развитие основных двигательных качеств [1]. Кроме того, сам подход к проведению эксперимента является в данном случае весьма спорным.

5. Преследуемая кроссфитом цель в *воспитании всех физических качеств*, что пропагандируют в своих работах некоторые авторы [4; 6; 7], также, на наш взгляд, невозможна по следующим причинам:

- развитие силы: «...если человек не проявляет систематически значительных мышечных напряжений, то роста силы не происходит. При очень малых величинах напряжений может произойти падение силы» [3, с. 31]. «У спортсменов, привыкших к значительным мускульным напряжениям, падение силы может начаться даже в случае применения относительно больших отягощений, однако таких,

которые меньше привычного уровня» [3, с. 31]. Поскольку система кроссфит не ставит своей задачей использование предельных мышечных напряжений, а делает акцент на интенсивности выполнения и максимального задействования мышечных групп, то развитие силы посредством подобных занятий становится невозможным: «попытки тренировать мышечную силу, не прибегая к максимальным силовым напряжениям, оказываются неэффективными» [3, с. 30];

- **быстрота:** «при воспитании быстроты важным условием является оптимальное состояние возбудимости центральной нервной системы, которое может быть достигнуто лишь, если занимающиеся не утомлены предшествующей деятельностью» [3, с. 92]. Таким образом, занятия кроссфитом ввиду значительного утомления, не предполагающего полного восстановления, необходимого для развития быстроты, малопригодны;

- **выносливость.** Так как для улучшения показателей выносливости большое значение имеет грамотное дозирование нагрузки (до 75–85 % от максимальной) и пауз отдыха, регулируемых, в том числе и показателями ЧСС, занятия кроссфитом в этой связи оказываются малопригодными ввиду отсутствия интервалов для восстановления между повторениями. А для эффективного воспитания выносливости «целесообразно разбить планируемый в занятии объем работы на несколько серий по 4–5 повторений в каждой. Отдых между сериями должен быть около 7–10 мин» [3, с. 139];

- **ловкость.** Поскольку «...при воспитании ловкости используют интервалы отдыха, достаточные для относительно полного восстановления, а сами упражнения стараются выполнять, когда нет значительных следов утомления от предшествующей нагрузки...» [3, с. 163], занятия кроссфитом в этой связи следует считать, на наш взгляд, бесполезными;

- **гибкость.** Развитию гибкости как таковой сами занятия кроссфитом не способствуют, однако до и после окончания тренировки рекомендуются всеми исследователями данного направления.

6. *Влияние занятий кроссфитом на снижение веса* подтверждают некоторые категории занимающихся [7]. Однако научного подтверждения воздействия именно этой системы на изменение показателей веса нет, также как нет сведений и о том, за счет уменьшения каких составляющих состава тела произошли сдвиги. С научной точки зрения снижение веса тела за счет уменьшения жировой массы посредством занятий данного типа невозможно, поскольку использование липидов в качестве энергетического материала происходит лишь в состоянии покоя или при выполнении длительной работы малой интенсивности [5], что никак не соответствует характеристикам кроссфита.

Исходя из перечисленных недостатков, становится очевидной неэффективность *применения данной методики в профессиональном спорте с целью достижения наивысшей функциональной подготовленности*, что рекомендуют как основатель движения – Грег Глассман, так и его последователи. Кроме того, отсутствие научного обоснования ставит данную систему в разряд не только мало-пригодных, но и достаточно опасных ввиду возможного негативного влияния на организм многих возрастных групп, среди которых активно пропагандируется данное направление.

Таким образом, характеристику кроссфита некоторыми авторами как *полноценного и самостоятельного направления фитнеса* следует считать, на наш взгляд, абсолютно безосновательной.

Еще одним отрицательным моментом в желании образовательных учреждений и фитнес-центров добиться эффективности в вопросах приобщения населения к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни является неоправданное стремление к скорейшему использованию на практике всех модных западных тенденций и направлений в сфере физической культуры без предварительного исследования последних на предмет научной обоснованности. Существующая тенденция служит серьезным препятствием и в вопросах патриотического воспитания, поскольку заставляет общество ориентироваться на чужие образцы, забывая, что наиболее прогрессивное научное обоснование физическая культура получила именно в нашей стране. Хочется привести в этой связи высказывание И.А. Ильина: «Каждый народ творит то, что он может, исходя из того, что ему дано. Но плох тот народ, который не видит того, что дано именно ему, а потому ходит побираться под чужими окнами» [8, с. 224]. Не следует в этой связи полностью отрицать достоинства многих восточных и западных направлений (таких как йога, пилатес и др.), однако хочется надеяться на внедрение в практику физкультурного образования и национальных разработок, а также на создание современными российскими исследователями новых направлений в сфере физической культуры, базирующихся на научном обосновании отечественных теоретиков этой сферы.

Список литературы

1. Бухарин В. А., Кислякова С. С. Развитие скоростно-силовой выносливости юношей 10–11 классов на внеурочных занятиях кроссфитом // Вестн. Челяб. гос. ун-та. «Образование и здравоохранение». – 2015. – № 1. – С. 38–43.

2. Замчий Т.П., Мусияк С.А., Спатаева М.Х. Кроссфит в системе физической подготовки сотрудников силовых структур // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–

1945 гг. и празднованию 20-летия образования кафедры физической подготовки. – 2015. – С. 83–85.

3. Зацiorский В.М. Физические качества спортсмена (основы теории и методика воспитания). – М.: Физкультура и спорт, 1966. – 200 с.

4. Кадушина В.А. Комплекс ГТО и кроссфит как перспективы повышения уровня физической подготовки студентов // Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи: материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 24–28.

5. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учеб. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с.

6. Шерстобитов Ю.А., Ручьев С.Н. Возможность использования системы кроссфит (crossfit) для совершенствования физической подготовленности курсантов учебных заведений системы МВД // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы девятнадцатой всерос. науч.-метод. конф. – Вост.-Сиб. ин-т МВД России, 2014. – С. 313–316.

7. Морозова Л.В., Морозов О.Г., Мельникова Т.И. Кроссфит – эффективный функциональный тренинг: науч. тр. Северо-Зап. ин-та управления. – 2015. – Т. 6. – № 5 (22). – С. 150–153.

8. Русский индивидуализм: сб. работ рус. философов XIX–XX веков. – М.: Алгоритм, 2007. – 288 с. – (Философский бестселлер).

9. URL: <http://sport.spbstu.ru/fgos3.html>

10. URL: <http://med.spbu.ru/rpud/fizkult.pdf>

11. URL: <https://www.herzen.spb.ru>

12. URL: www.pravo.gov.ru

Статья поступила: 11.04.2018. Принята к печати: 14.05.2018

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016 : 37

М. Н. Андерсон, И. Н. Соколовская

Реализация принципа преемственности в преподавании дисциплин педагогического цикла в вузе

Статья раскрывает одну из проблем организации образовательного процесса в современном вузе. Принцип преемственности положен в основу преподавания педагогических дисциплин, что отражается на качестве подготовки студентов. Он позволяет координировать педагогические действия всех участников образовательного процесса и обеспечивает согласованность в разработке структуры дисциплины, отборе ее содержания, определении методов и форм преподавания, а также накоплении материалов для самостоятельной подготовки студентов по конкретной дисциплине, выполнению ими практических и творческих заданий, а также базы фондов оценочных средств. Его реализация способствует повышению мотивации студентов к учебной деятельности, проявлению их заинтересованности в работе студенческого научного общества, иными словами, улучшает качество уровней их обученности. Педагогический процесс, организованный на основе данного принципа, осуществляется в рамках учебного диалога преподавателя и студента в атмосфере сотрудничества и сотворчества. Использование принципа преемственности в высшей школе направлено на: преодоление повторяемости из дисциплины в дисциплину тем для изучения, а также на исключение дублирования практических и творческих заданий.

Article is devoted to one of problems of the organization of educational process in modern higher education institution. The principle of continuity is the basis for teaching pedagogical disciplines that affects quality of the student training. This principle allows to coordinate pedagogical actions of all participants of educational process and provides coherence in development of the discipline structure, selection of its maintenance, definition of methods and forms of teaching and accumulation of materials for independent training of students in concrete discipline, practical and creative task performance and base of funds of estimated means. Realization of the principle of continuity promotes increase in motivation of students to educational activity, to manifestation of their interest in work of students' scientific society, otherwise, improves quality of levels of their proficiency. The pedagogical process based on this principle is carried out within educational dialogue of the teacher and the student in the atmosphere of cooperation and coauthorship. Use of the principle of continuity at the higher school is directed on: overcoming repeatability from discipline in discipline of subjects for studying and on an exception of duplication of practical and creative tasks.

Ключевые слова: преемственность, ступени образования, логика, структура и компоненты педагогического процесса, паспорт компетенций.

Key words: continuity, steps of education, logic, structure and components of pedagogical process, passport of competences.

Для современного образования проблема преемственности не является новой. Чаще всего она возникает при исследовании условий перехода воспитанника или обучающегося от одной ступени к другой: дошкольное образование – начальное общее образование – основное общее образование – среднее общее образование – дополнительное образование – среднее профессиональное образование – высшее образование. На протяжении нескольких десятилетий многие педагоги, психологи, методисты осваивают и внедряют в практику преподавания инновационные подходы к реализации образовательного процесса с учетом достижений передового педагогического опыта, а также применяют разнообразные формы, методы и технологии подготовки обучающихся, способствующие преодолению трудностей, связанных с различными этапами развития личности. Образовательные стандарты нового поколения вносят свои коррективы в организацию педагогического процесса на всех ступенях образования. Поэтому одной из особенностей принципа преемственности российской образовательной системы является объединение педагогических коллективов разных ее ступеней с целью обеспечения качества образования. В отличие от 90-х гг. XX в., когда оценка качества образования сводилась порой к определению процентного соотношения отметок (отлично, хорошо, удовлетворительно) в знаниевой сфере, сегодня оно проявляется в практикоориентированности всех компонентов педагогического процесса. В связи с этим очевидной является эффективность внедрения в систему образования еще в 2000-е гг. компетентностного подхода. Именно поэтому взаимодействие педагогов разных ступеней образования по обеспечению преемственности позволяет: снижать у школьников и студентов уровни дезадаптации к новым условиям, сохранять их здоровье, обеспечивать им эмоциональное, физическое развитие, способствовать их интеллектуальному росту и др. Однако, возникает вопрос о том, что конкретно необходимо предпринимать, чтобы обеспечить сначала качественную подготовку ребенка в ДОО, затем достижение школьником определенного уровня обученности и воспитанности в основной школе, далее выйти на соответствующее качество образования студента либо в колледже, техникуме, училище, либо в высшей школе. И здесь мы можем говорить о другой стороне преемственности – о ее возможности влиять на обеспечение непрерывности образования. Так, по мнению А.П. Сманцера, преемственность выступает характеристикой системы непрерывного образования. Он считает, что именно преемственность «устанавливает

связь между старым и новым в развитии личности, обеспечивает последовательный переход количественных изменений в качественные» [3]. Автор предполагает, что в процессе обновления прошлого опыта и у школьника, и у студента, происходит переосмысление знаний и развитие личности во всех сферах ее жизнедеятельности. А такие исследователи, как Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, видят развитие личности целью непрерывного образования [1]. Это означает, что постепенность и непрерывность прохождения человеком различных ступеней образования на протяжении всей жизни, способствуют полноценному, гармоничному развитию личности, ее самоактуализации, самоорганизации, реализации себя в профессиональной сфере.

Таким образом, реализация принципа преемственности, с одной стороны, обеспечивает динамику образовательного процесса, определяет его непрерывность, последовательность и систематичность, более того – перспективность. С другой – оказывает положительное воздействие на формирование и развитие личности обучающегося (воспитанника). А именно: на расширение и углубление его системы знаний, умений и навыков, а также способов познания действительности; на проявление обучающимся в реальной жизни («здесь и сейчас») универсальных учебных действий и разнообразных компетенций; на развитие основных психологических процессов; на формирование способности к качественной коммуникации с другими участниками образовательного процесса. Другими словами, именно принцип преемственности направлен на развитие у обучающегося умения учиться, добывать знания, применять их творчески.

Однако, применение действий, основанных на преемственности, у педагогов разных ступеней образования имеет отличительные признаки. Так, если воспитатели ДОО ориентируются на требования школы, создают образовательную среду, которая необходима для дальнейшего обучения на ступени начального образования, то учителя начальных классов за четыре года обучения развивают накопленный ребенком в детском саду потенциал до более высокого уровня – осмысления и понимания. Далее, учителя – предметники в 5–9 классах основываются на фундаментальных качествах личности, ее уровне знаний, владении способами проявления умений и навыков, всевозможных компетенций и, тем самым, определяют способность обучающегося к самоопределению на ступени среднего общего образования (в 10–11 классах). В дальнейшем, после окончания школы, образовательный маршрут ребенка определяется индивидуально. Если школа ведет активную профориентационную деятельность, координирует работу с родителями воспитанников и осуществляет их педагогическое просвещение, участвует в сетевом взаимодействии образовательных организаций (учреждений), в том

числе с колледжами, техникумами и вузами, то переход ребенка в новое для себя состояние, новый статус, например, школьник – студент, происходит безболезненно, не критично. Ребенок выбирает то направление и профиль обучения в вузе, который отвечает его интересам, запросам, будущим профессиональным амбициям и ожиданиям. Надо сказать, что вуз от этого может только выиграть.

Необходимо отметить, что данная проблема остро стоит перед факультетами, осуществляющими подготовку студентов по направлению «педагогическое образование». Многолетний опыт работы в вузе позволяет сделать вывод, что за первый год обучения более высокий уровень продуктивности имеют студенты, которые ранее состояли в педагогических классах. Их мотивация, включенность в учебно-воспитательный процесс вуза, активность в студенческой научной сфере намного выше, чем у всех остальных студентов. В таком случае, роль преемственности в системе отношений «школа-вуз» велика и значима. Тем не менее, процент таких студентов, изначально ориентированных на педагогическую профессию, не велик по отношению к общему количеству студентов, поступающих на данное направление. В связи с этим возникает необходимость в создании преподавателями вуза педагогических условий качественной подготовки студентов – будущих педагогов, независимо от их профориентации. Согласно учебному плану подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки – «Начальное образование», преподавателями кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ им. А.С. Пушкина ведется обучение студентов более чем по двадцати дисциплинам только педагогического цикла. В соответствии с этим, в процессе преподавания данных дисциплин приобретает особое значение координация педагогических действий всех участников образовательного процесса (всех преподавателей кафедры), опираясь, главным образом, на идеи реализации принципа преемственности. Они, в свою очередь, обеспечивают согласованность в разработке структуры дисциплины, отборе ее содержания, определении методов и форм преподавания, а также накоплении материалов для самостоятельной подготовки студентов по конкретной дисциплине, выполнению ими практических и творческих заданий, а также базы фондов оценочных средств.

Работа преподавателей, организованная таким образом, отличается интегративным характером и способствует: повышению мотивации студентов к учебной деятельности, проявлению их заинтересованности в работе студенческого научного общества, иными словами, улучшает качество уровней их обученности. Неоспо-

римым достоинством реализации принципа преемственности в процессе преподавания дисциплин педагогического цикла является еще и то, что педагогический процесс осуществляется на основе учебного диалога преподавателя и студента. Зачастую он осуществляется в атмосфере сотрудничества и сотворчества. Например, при написании исследовательских работ (курсовых и выпускных квалификационных) происходит максимальное развитие способностей студента. Все вышеперечисленные факторы, определяющие организационную составляющую реализации принципа преемственности, оказывают положительное влияние на преодоление следующих трудностей, связанных с преподаванием дисциплин педагогического цикла, в частности, повторяемость из дисциплины в дисциплину тем для изучения, а также дублирование практических и творческих заданий.

Так, нами в 2017–2018 учебном году, в процессе преподавания дисциплин «Педагогика», «Педагогика начального образования» и «Методика обучения и воспитания» (начальное образование) была предпринята попытка на основе реализации принципа преемственности согласовать их целевой, содержательный, методический и технологический компоненты.

В рамках данной статьи остановимся более подробно на сравнительном анализе целей данных дисциплин. Итак, дисциплина «Педагогика» нацелена на формирование и развитие у студентов основ базовой профессионально-педагогической компетентности и культуры; «Педагогика начального образования» имеет своей целью формирование профессиональной направленности личности будущего педагога, его педагогического мышления, умения и готовности развивать творческие способности детей, готовность к инновационной деятельности, в то время как дисциплина «Методика обучения и воспитания (начальное образование)» нацелена на формирование целостного представления о сущности педагогического процесса и его специфике в системе начального образования. Исходя из данного соотношения целевых установок, можно сделать вывод об определенной логике базового построения дисциплин – от общего к частному; от основ базовой профессионально-педагогической культуры к сущностному представлению о педагогическом процессе в начальной школе. Таким образом, можно сделать вывод о предпосылках реализации принципа преемственности в преподавании данных дисциплин, заложенных уже в основе их целевых установок.

Более детальное рассмотрение целевого компонента предполагает анализ соотношения компетенций, которые отражают результативность преподавания дисциплин «Педагогика», «Педагогика начального образования» и «Методика обучения и воспитания (начальное образование)». Согласно А.В. Хуторскому, компетенция –

это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), задаваемых к определенному кругу предметов [5], таким образом, целесообразно проанализировать компетенции в контексте их типологии и содержания.

Согласно ФГОС ВПО [4], в основу построения программ по дисциплинам профессионального (в данном случае, педагогического) цикла заложены три группы компетенций: общие, общепрофессиональные и профессиональные. Анализ соотношения первой группы компетенций, лежащих в основе построения рассматриваемых нами дисциплин, подтверждает их общую направленность и значение для профессионального становления будущего выпускника. Так, в основе всех трех интересующих нас дисциплин лежат следующие общие компетенции: ОК-5 (способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия) и ОК-6 (способность к самоорганизации и самообразованию), что конкретизирует общие профессионально значимые качества личности и умения педагога, предложенные Г.И. Щукиной [6]. На фоне вышеперечисленной общей компетентностной базы, перечень общих компетенций, заложенных в основу построения дисциплин, имеет принципиальные различия. Например, в перечень общих компетенций дисциплины «Методика обучения и воспитания (начальное образование)», входит ОК-2, означающая способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции. Мы полагаем, это отражает специфическую профессиональную направленность данной дисциплины с точки зрения методики построения образовательного процесса в начальной школе: согласно ФГОС НОО, в школах РФ необходимым является реализация Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России [2], содержание которой и заложено в основу данной компетенции.

Относительно группы общепрофессиональных компетенций, анализ их соотношения выявил две закономерности: общую компетенцию, лежащую в основе построения рассматриваемых нами дисциплин (ОПК-3) и изменения в перечнях компетенций с точки зрения направленности – от простого к сложному, от базового – к специальному. Другими словами, общей компетенцией данной группы для преподаваемых дисциплин является готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3), а специфическими – готовность осознавать социальную значимость будущей профессии (ОПК-1) и способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с точки зрения индивидуальных особенностей (ОПК-2) – для дисциплины «Педагогика»; владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5) – для дисциплины «Педагогика начального образования»; готовность к

профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4) и готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6). Кроме того, примечательной является общая компетенция (ОПК-5) для дисциплин «Педагогика начального образования» и «Методика обучения и воспитания (начальное образование)», отражающая профессионально-личностную характеристику педагога. Перечисленные закономерности позволяют нам сделать вывод о предпосылках к реализации принципа преемственности в преподавании рассматриваемых нами дисциплин с точки зрения заложенных общепрофессиональных компетенций. Так, сформированные на этапе обучения «Педагогике» готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии (ОПК-1) и способность осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей (ОПК-2) создают основу для формирования профессиональной этики и речевой культуры педагога (ОПК-5) в процессе обучения «Педагогике начального образования», что предполагает поэтапное формирование профессионально значимых черт личности будущих педагогов. В свою очередь, общие профессиональные компетенции, сформированные в процессе обучения педагогике и педагогике начального образования, рассмотренные выше, создают базу для формирования в рамках курса «Методика обучения и воспитания (начальное образование)» таких специфических для педагога-практика компетенций, как готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4) и готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6).

И, наконец, обратимся к рассмотрению группы последних, профессиональных компетенций, заложенных в основу преподаваемых нами дисциплин. Анализ соотношения данных компетенций, как и в предыдущем случае, выявил две существенные закономерности: наличие компетенций, объединяющих все три дисциплины, и специфический перечень компетенций для каждой дисциплины, построенный по принципу нарастания – от простого к сложному. Рассмотрим данные закономерности поступательно. Что касается первой, то в основе всех трех рассматриваемых нами курсов – «Педагогике», «Педагогике начального образования» и «Методики обучения и воспитания (начальное образование)» – лежат следующие профессиональные компетенции: способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3) и способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5). Мы полагаем, что данные компетенции отражают общую для всех трех дисциплин профессиональную педагогическую направленность и конкретизируют содержание также

объединяющей данные дисциплины общей профессиональной компетенции, отражающей способность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3).

Вторая закономерность заключается в наличии следующих специфических компетенций, заложенных в основу дисциплин «Педагогика начального образования» и «Методика обучения и воспитания (начальное образование)»: готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1) и способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2). Кроме того, примечательной является ПК-14 (способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы), формируемая в ходе освоения дисциплины «Методика обучения и воспитания (начальное образование)». Можно предположить, что данная логика построения паспорта компетенций дисциплин педагогического цикла опять же отражает предпосылки к реализации принципа преемственности в преподавании данных дисциплин. Так, формируемые в ходе освоения педагогики общепрофессиональные и профессиональные компетенции (главным образом, ПК-3 и ПК-5, отражающие готовность к освоению специфики образовательного процесса) составляют базу для формирования готовности к осуществлению непосредственно педагогической практики – реализации образовательных программ (ПК-1), применению методов и технологий (ПК-2) и пр. Таким образом, анализ логики построения паспорта компетенций дисциплин «Педагогика», «Педагогика начального образования» и «Методика обучения и воспитания (начальное образование)» подтверждает актуальность вопроса о реализации принципа преемственности в преподавании данных дисциплин.

Что касается содержательного, методического и технологического компонентов организации обучения студентов по вышеназванным дисциплинам, то хотелось бы обратить внимание на то, что отбор изучаемого материала, его структурирование, определение форм, средств, методов и технологий преподавания осуществлялись нами также на основе учета принципа преемственности. Скоординированность наших действий позволила получить ожидаемый положительный педагогический эффект. Он выразился следующим образом: в проявлении со стороны студентов повышенной заинтересованности в изучении данных дисциплин; их качественной подготовки к выполнению практических и творческих заданий; в их активном участии в работе студенческого научного общества; в получении высоких наград во всероссийских конкурсах, например, в рамках национальной системы «Интеграция».

Таким образом, в ходе исследования проблемы, заявленной в названии статьи, мы пришли к выводу о том, что уровень обученности студентов-бакалавров и их готовность к исполнению практической профессиональной деятельности напрямую зависит от качества преподаваемых дисциплин, в основу которых положен принцип преемственности. Его реализация в условиях вуза позволяет обеспечить согласованность учебных программ и скоординированность действий профессорско-преподавательского состава, как результат – повысить уровень учебных достижений студентов.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. –М.: Просвещение, 2011.
3. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. – Минск: БГУ, 2011. – 289 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») // утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 544 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

Статья поступила: 16.04.2018. Принята к печати: 18.05.2018

Проблемы формирования антикоррупционной устойчивости в процессе профессионального самоопределения в юношеском возрасте

В статье обосновывается необходимость формирования антикоррупционной устойчивости у юношей в процессе профессионального самоопределения. Описаны результаты исследования антикоррупционной устойчивости у первокурсников. Выделены основные методологические, общественно-политические и антропологические проблемы формирования антикоррупционной устойчивости в связи с появлением «homo consumptor» (человека потребляющего) и «постчеловека». Обоснована необходимость создания новых психолого-педагогических технологий для формирования антикоррупционной устойчивости и антикоррупционных установок у молодежи. Определены основные методологические принципы и задачи антикоррупционного воспитания и формирования антикоррупционной устойчивости. Намечены пути реализации комплексной программы формирования антикоррупционной устойчивости у молодежи.

The article contains a substantiation of the necessity of forming anti-corruption resistance for young men in the process of professional self-determination. The results of the study of anti-corruption resistance in first-year students are described. The main methodological, socio-political and anthropological problems of forming anti-corruption resistance are identified in connection with the emergence of "homo consumptor" (human consuming) and "posthuman". The necessity of creation of new psychological and pedagogical technologies for the formation of anti-corruption resistance and anti-corruption attitudes among young people is grounded. The main methodological principles and goals of anti-corruption education and the formation of anti-corruption resistance are defined. The ways of realization of the complex program of formation of anti-corruption resistance at youth are outlined.

Ключевые слова: антикоррупционная устойчивость, антикоррупционные установки, «homo consumptor» (человек потребляющий), «постчеловек», антикоррупционное воспитание, педагогические технологии, психолого-педагогические методы.

Key words: anti-corruption resistance, anti-corruption attitudes, homo consumptor (consuming person), posthuman, anti-corruption education, pedagogical technologies, psychological and pedagogical methods.

Процесс профессионального самоопределения личности, начавшись в юношеские годы, охватывает довольно продолжительный период жизни человека. В настоящее время этот процесс еще более усложнился в связи со значительными изменениями на рынке труда и развитием новых технологий. По мнению профессора Митио Каку [5], американского физика японского происхождения, в современном

мире любая работа, которую можно описать как последовательность повторяющихся алгоритмизируемых операций, со временем будет выполняться роботами. Это означает, что человек будет востребован в тех профессиях, которые предполагают творчество, наличие моральных принципов, здравого смысла и умение принимать взвешенные решения. Многие профессии со временем устареют и уйдут в прошлое, а человеку на протяжении жизни придется неоднократно менять сферу своей профессиональной деятельности.

Уникальной в этом плане является профессия государственного служащего, так как эта деятельность требует и умения принимать взвешенные решения, и присутствия здравого смысла, и наличия нравственных принципов, и антикоррупционной устойчивости (АКУ) как системного свойства личности, проявляющегося в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего [2].

Эффективность профессионального самоопределения определяется, как правило, степенью соответствия и согласованности психологических особенностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. В структуре профессионально важных качеств госслужащих одно из ведущих мест должно занимать такое качество, как антикоррупционная устойчивость.

В связи с этим нами было проведено исследование антикоррупционной устойчивости у студентов I курса, выбравших для себя в качестве профессии государственную службу². Оказалось, что большинство первокурсников показали по результатам методики «АКорД»³ достаточно низкий уровень антикоррупционной устойчивости, что косвенно свидетельствует о том, что для этих испытуемых основным мотивом профессионального выбора явилась как раз возможность в будущем использовать свое служебное положение в личных целях [4]. В отличие от этих первокурсников, студенты первого курса гуманитарной специальности, не связанной в дальнейшем с государственной службой, продемонстрировали более высокий уровень антикоррупционной устойчивости (на уровне статистической

² Название вуза намеренно не указывается, чтобы соблюсти принцип конфиденциальности психодиагностического исследования. На наш взгляд, соблюдение этого принципа особенно важно в данной теме, касающейся диагностики антикоррупционной устойчивости и склонности к коррупции.

³ Авторская компьютеризированная система антикоррупционной диагностики, вышедшая в компании «Иматон»: <http://shop.imaton.com/catalog/item/2135/>

тенденции при $p \leq 0,1$). В целом в исследовании приняло участие 60 студентов I курса в возрасте от 18 лет до 21 года, по 30 человек в обеих группах (группа студентов будущих госслужащих, и группа студентов-гуманитариев). Тот факт, что различия в уровне антикоррупционной устойчивости у студентов обеих групп выявлены только на уровне статистической тенденции, свидетельствует о том, что в целом уровень АКУ у молодых людей оставляет желать лучшего. Даже студенты-гуманитарии продемонстрировали АКУ ниже среднего, так как результаты по шкале «Субъективная семантика» методики «АКорД» показывают, что антикоррупционные установки у них недостаточно сформированы. Этот факт повышает актуальность проблемы формирования антикоррупционной устойчивости на более ранних этапах онтогенеза, а именно в юношеский период, предшествующий обучению в вузе и выбору профессиональной деятельности.

Проблема формирования антикоррупционной устойчивости, на наш взгляд, является междисциплинарной (затрагивающей помимо психологических и педагогических также юридические, экономические и социологические аспекты), и она должна рассматриваться с позиций комплексного подхода к исследованию человека, основы которого были разработаны Б.Г. Ананьевым. Еще в 60-х гг. прошлого века Б.Г. Ананьев писал, что «Процесс "миграции" методов одной науки в сферу других всё больше затрагивает психологию, что объясняется не только общей закономерностью всё возрастающей интеграции наук, но и (...) специфическим изменением положения психологии в системе наук...» [1, с. 286].

Процесс профессионального самоопределения в юношеском возрасте тесным образом связан с системой профориентации молодежи, которой занимаются различные общественные институты, ответственные за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии. Это целый комплекс мероприятий, решающих различные социально-экономические, психолого-педагогические и медико-физиологические задачи по формированию профессионального самоопределения у школьников с учетом индивидуальных особенностей каждой личности и запросов современного общества в профессиональных кадрах. Результат профессионального самоопределения старших школьников – это выбор будущей профессии. Важно, чтобы этот выбор был осознанным и оптимальным как с точки зрения рынка труда, так и с точки зрения самого оптанта⁴. В данной статье рассматриваются проблемы формирования антикоррупционной устойчивости молодежи в процессе профессионального самоопределения.

⁴ от лат. optantis – желающий, выбирающий.

Помощь старшеклассникам в их профессиональном самоопределении должна включать комплексную психологическую диагностику, в том числе диагностику его личностных свойств. Одно из таких свойств (особенно для профессий, связанных с государственной службой или с управлением) – антикоррупционная устойчивость личности. Ее диагностику по методике «АКорД» можно проводить, начиная с 14-летнего возраста. Если у оптанта возникает интерес к госслужбе или к управленческой деятельности, то желательно помимо привычных психодиагностических комплексов провести у него также диагностику АКУ, а затем уже с учетом полученных результатов проводить с ним профориентационные беседы. Эти сферы деятельности предполагают высокую степень коррупционного давления⁵, что предъявляет повышенные требования к антикоррупционной устойчивости личности.

В юношеском возрасте психика более подвижна, чем у взрослых людей, поэтому ценностные и моральные установки (в том числе антикоррупционные) можно формировать более успешно. Даже если учащиеся старших классов не собираются выбирать профессии, связанные с высоким коррупционным давлением, формирование АКУ является актуальным у всех молодых людей, так как проблема коррупции до сих пор является одной из угроз безопасности государства. Неслучайно президент Российской Федерации В.В. Путин называет формирование в обществе антикоррупционного правосознания одной из основных задач в России, причем неприятие к нарушению закона должно воспитываться со школьной скамьи [8]. Коррупция не только на уровне государственной службы, но и на уровне так называемой «бытовой коррупции» зависит от склонности к коррупции каждого гражданина. И наоборот, свободное от коррупции общество возможно, только если будут сформированы антикоррупционные установки у молодежи, так как от этого зависит как нравственное состояние нашего общества, так и его «экономическое здоровье» и процветание в самом ближайшем будущем. Это не только радение о моральном облике подрастающего поколения, но и забота о безопасности государства в целом.

Однако формирование АКУ в настоящее время сталкивается с целым рядом не только методологических, но и общественно-политических и даже антропологических проблем.

⁵ «Коррупционное давление» – это совокупность внешних и внутренних факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением властными полномочиями для получения выгоды в личных целях или отказу от него [2].

В начале XX в. развитие человеческой цивилизации носило индустриальный и техногенный характер, что привело к появлению так называемого «общества потребления». Еще Эрих Фромм в 1976 г. писал о том, что современное ему западное общество стало материалистическим, и теперь предпочитает «иметь», а не «быть» [9].

Современное нам постиндустриальное информационное общество предлагает человеку не только все большее количество разнообразных вещей, но и огромный объем информации, которая толкает его к желанию обладать ими. Особенно реклама и средства массовой информации действуют на неокрепшее сознание молодых людей, стремящихся приобретать всевозможные новинки, считая, например, что смартфон или другой гаджет прошлого года выпуска уже устарел и нужно срочно покупать новый. В настоящее время можно говорить о том, что не только на Западе, но и в российском обществе уже давно сформировался так называемый «*homo consumptor*» (человек потребляющий). Это повлекло за собой формирование соответствующей «потребительской психологии» и соответствующих ценностно-смысловых установок личности, которые, скорее, препятствуют, чем способствуют формированию АКУ.

После выхода в свет книг Ю. Хабермаса «Будущее человеческой природы» (2001) и Ф. Фукуямы «Наше постчеловеческое будущее» (2002) [11; 10] современная философская антропология все чаще говорит о рождении «постчеловека». Исследования в области философской антропологии пытаются доказать, что эпоха *Homo sapiens* завершается, а естественные свойства «человека разумного» (абстрактное и критическое мышление, рефлексивность, социальность, нравственное чувство) постепенно изменяются. Человек испытывает такие сильные изменения, что они затрагивают саму его природу [12]. В отличие от *Homo sapiens*, «постчеловек» или Е-*Homo* (термин А.С. Нариньяни [7]) имеет так называемое «клиповое сознание». В силу этого подрастающее поколение все тяжелее осваивает длинные тексты со сложным смыслом, так как это требует длительного сосредоточения на предмете и анализа его внутренних связей. С одной стороны, происходит постепенное «атрофирование» абстрактно-логического образа мышления из-за максимальной визуализации информационного поля, а с другой стороны, преимущественно развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Происходит постепенное исчезновение культуры чтения, так как субъекту вместо текста предлагается уже готовый зрительный образ, и он освобождается от необходимости самостоятельно конструировать абстрактные суждения. При этом нетократия создает почву для расширения границ нормы и стирания нравственных аксиом и прин-

ципов в структуре личности. Ранее осуждаемые цивилизованным обществом модели поведения становятся «нормальными», и постепенно нормой становится отсутствие нормы. Нетократия, однако, сохраняет определенное пространство свободы, так как не может охватить все информационное поле, и Е-Ното в силу этого может становиться «духовным инженером» себя самого. Постоянное использование компьютерных технологий приводит к всеобщему солипсизму, когда виртуальные пространства не только заменяют реальную картину мира, но и постепенно как для сознания, так и для бессознательного становятся более реальными, чем конкретная действительность, в которой человек живет.

Все это означает, что классические подходы к формированию нравственных установок (в том числе антикоррупционных) в настоящее время практически исчерпали себя, и что необходимо формулирование новых базовых принципов и создание новых психолого-педагогических технологий для того, чтобы сам процесс нравственного воспитания и развития достигал своей цели. Как отмечают М.А. Коновалова и А.И. Юрьев: «Формирование масс постиндустриальных людей для страны – это самое главное и ответственное производство государства, которое должно быть приравнено к производству вооружений во время Отечественной войны» [6].

Формирование антикоррупционных установок и антикоррупционной устойчивости у молодежи требует разработки и применения соответствующих педагогических технологий. При этом важно, чтобы информационной составляющей в этом процессе было отведено не главное место, так как для того, чтобы сформировалась антикоррупционная компетентность, необходимы не столько знания, сколько сформированность ценностных антикоррупционных установок, которые должны получить эмоциональную окраску, закрепиться в навыках антикоррупционного поведения, стать внутренним убеждением и приобрести значимый смысл для личности. Необходимы также развитая система саморегуляции, способность к волевому усилию, умение принимать самостоятельные решения и прогнозировать их последствия, а также готовность к конструктивному правовому взаимодействию, чтобы уметь противостоять коррупционному давлению.

На наш взгляд, данные задачи могут быть решены в процессе профориентационной работы в школе и в ходе профессионального самоопределения в юношеском возрасте. В программу такой работы могут быть включены следующие виды мероприятий:

- антикоррупционная диагностика по методике «АКорД»;
- открытые уроки, классные часы и семинары с привлечением специалистов разных профессий, рассказывающих о различных «нештатных» ситуациях в процессе их деятельности;

- тренинг антикоррупционной устойчивости [3];
- онлайн-конференции, вебинары и онлайн-тренинги;
- организация тематических антикоррупционных акций и флешмобов;
- создание информационной антикоррупционной среды, в том числе использование социальной рекламы, создание и ведение тематических антикоррупционных сайтов силами подростков, увлеченных интернет-технологиями;
- сотрудничество с антикоррупционными государственными и общественными организациями.

Комплексная программа формирования антикоррупционной устойчивости у старшеклассников должна быть междисциплинарной и интегрированной в образовательный процесс, должна учитывать возрастные особенности. Она должна быть связана с компетентностным подходом в образовании, т. е. развивать у молодых людей способность адекватно и критически оценить ситуацию, аргументированно отстаивать свою позицию, эффективно действовать в соответствии со своими убеждениями, брать на себя ответственность за свои действия.

Можно определить следующие основные задачи антикоррупционного воспитания и формирования АКУ:

- 1) дать общее представление о сущности и формах коррупции, особенностях ее проявления в различных сферах жизни общества, о причинах коррупции и о ее социально опасных и вредных последствиях;
- 2) научить распознавать коррупцию в разных сферах общественной и профессиональной жизни;
- 3) сформировать антикоррупционные установки и нетерпимость к проявлениям коррупции;
- 4) сформировать стандарты антикоррупционного поведения в соответствии с правовыми и морально-этическими нормами;
- 5) стимулировать мотивацию антикоррупционного поведения;
- 6) способствовать формированию таких качеств, как честность, ответственность за свои действия, равнодушие к тому, что происходит рядом, стремление к постоянному совершенствованию личностной, социальной, познавательной и культурной компетентности;
- 7) продемонстрировать возможности противодействия коррупции;
- 8) развитие умений критически мыслить, противостоять коррупционному давлению и использовать различные стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Реализация такой программы потребует партнерского участия школы (администрации, педагогов, психологов), родительской ответственности, молодежных и общественных организаций, представителей правоохранительных органов и властных структур.

В 2013–2016 гг. в Российской Федерации действовал Молодежный антикоррупционный проект, основной целью которого являлось формирование антикоррупционного правосознания молодежи. В задачи этого проекта входили: популяризация в молодежной среде государственной политики противодействия коррупции, поддержка антикоррупционных инициатив президента и правительства Российской Федерации, правовое просвещение и формирование правовой культуры и антикоррупционной модели поведения у молодежи, нравственное просвещение молодежи и продвижение принципов честной конкуренции. На наш взгляд, деятельность этого проекта была полезна и может быть продолжена дальше в сотрудничестве с образовательными организациями как среднего общего образования, среднего и высшего профессионального образования, так и с учреждениями дополнительного образования.

Также формированию антикоррупционной устойчивости молодежи будет способствовать информационная антикоррупционная среда, включающая возможность обмениваться актуальной информацией по фактам и методам противодействия коррупции, антикоррупционное образование и просвещение, антикоррупционную пропаганду (например, положительные примеры антикоррупционного поведения в СМИ, социальная реклама, антикоррупционные мультфильмы и ролики и т. д.). Эти мероприятия требуют не только гражданских инициатив, но и государственного регулирования в сфере образования, в частности на уровне введения новых ФГОСов, дополненных антикоррупционными компетенциями.

Таким образом, формирование антикоррупционной устойчивости в юношеском возрасте является актуальной междисциплинарной проблемой, имеет целый ряд теоретико-методологических трудностей, а комплексная программа формирования антикоррупционной устойчивости у молодежи требует дальнейшей тщательной разработки и апробации.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.
2. Ванновская О.В. Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Психол. науки. – №3. – 2011. – С. 130–135.
3. Ванновская О.В. Психология коррупционного поведения: моногр. – СПб.: Кн. дом, 2013. – 264 с.
4. Ванновская О.В. Стандартизация и апробация методики «АКорД» – антикоррупционной диагностики // Науч. мнение. – 2013. – № 11. – С. 275–282.
5. Каку М. Физика будущего. – М.: Альпина нонфикшн, 2012. – С. 470–474.
6. Коновалова М.А., Юрьев А.И. Психология постчеловека [Электронный ресурс] – Сайт профессора Юрьева. – URL: <http://www.yuriev.spb.ru/polit-chelovek/postchelovek-psy> (дата обращения: 01.05.2018).

7. Нариньяни А.С. Е-Номо: новый человек ближайшего будущего [Электронный ресурс] // Феномен человека в его эволюции и динамике: материалы открытого научного семинара (Москва, 11 марта 2010 г.). – URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2010/10/s-49_narinjany.pdf (дата обращения: 01.05.2018).

8. Путин В.В. Необходимо формировать в обществе антикоррупционное правосознание [Электронный ресурс]: Вести.RU, от 26 янв. 2016. – URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2712630> (дата обращения: 01.05.2018).

9. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: АСТ, 2016. – 320 с.

10. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее / пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ; ЛЮКС, 2004. – 349 с.

11. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгенике / пер. с нем. М.Л. Хорькова. – М.: Весь Мир, 2002. – 144 с.

12. Хоружий С.С. Проблема постчеловека, или Трансформативная антропология глазами синергийной антропологии // Филос. науки. – 2008. – № 2. – С. 22.

Статья поступила: 23.04.2018. Принята к печати: 31.05.2018

Интеллектуально-нравственный потенциал личности педагога как стратегический ресурс развития школы и общества XXI в.

В статье рассматривается одна из ведущих проблем внутришкольного управления – формирование и поддержание высокого уровня интеллектуально-нравственного потенциала личности педагога как стратегического ресурса развития школы и общества XXI в. Показано, какие изменения в системе управления школой нужно осуществить руководителям школ, чтобы создать условия для поддержания постоянно высокого уровня нравственного развития, профессионального мастерства, авторитета педагогов среди детей, родителей, общественности.

The article discusses one of the leading problems of school-internal management – development and maintaining a high level of intellectual and moral potential of personality of a teacher as a strategic resource for the development of schools and society twenty-first century, describes changes in the system of school management need to carry out to heads of schools to create conditions to maintain a consistently high level of moral development, professional skill, credibility of the teachers among the children, parents, and the public.

Ключевые слова: интеллектуально-нравственный потенциал личности педагога, общецивилизационные вызовы – требования к личности XXI в., квалификация педагога – системообразующий фактор современного управления школой.

Key words: intellectual and moral potential of the teacher's personality, general civilizational challenges-requirements to the personality of the XXI century, teacher's qualification – a system – forming factor of modern school management.

Педагоги, которым выпала судьба жить и работать в российской школе начала XXI в., пережили романтические ожидания неизвестных изменений наступившего нового века, ощутили на себе бурное развитие информационной революции. Они не очень осознавали, но почувствовали отражение процессов глобализации в общественном развитии стран и континентов по всем направлениям, в том числе в образовании и воспитании подрастающих поколений, испытали на себе неимоверное ускорение инноваций и многое другое как следствие этих общецивилизационных вызовов.

И прежде всего, они осознали общественные вызовы к личности, оказавшейся в этих условиях. Это вызовы не только подрастающим, новым людям, но, в первую очередь, сегодня живущим и обеспечи-

вающим своим трудом подготовку нового человека. Это вызовы самому педагогу, который должен быстро сориентироваться и понять, каковы объективные требования информационного общества к его личности и личности выпускника, подготовленного в сегодняшней школе.

По результатам разнообразных научных исследований разных лет на первый план выходит требование к личности: иметь системное мышление, обладать навыками профессиональной и социально-психологической адаптации к изменениям в мире, уметь принимать адекватные и эффективные решения в профессиональной, социальной и личной жизни.

Школа, учитель, руководитель должны научить каждого выпускника быть мобильной личностью в результате освоения способов формирования новых знаний и умений, осуществлять самообразование, эффективно адаптироваться в социальной группе. Но для этого учитель и руководитель школы должны сами чётко осознать, что современному обществу с рыночной экономикой нужны мобильные, квалифицированные, умеющие (и всегда готовые) учиться работники.

Эти непростые проблемы встали перед каждым учителем и каждой школой. Учителя продолжали готовиться к урокам, обсуждать и внедрять новые методы и технологии работы с учащимися на уроке, но всё чаще приходилось констатировать, что процесс обучения и воспитания традиционно идёт, а результаты в знаниях, умениях, личностном развитии детей всё меньше соответствуют заданным требованиям. В обществе стал резко падать престиж педагога, что не добавляло энтузиазма учителям. Начался отток квалифицированных педагогических кадров из школы в другие сферы деятельности. Оставшиеся в школе учителя стали активно искать выход из создавшейся ситуации лично для себя. Однако лишь единицы приходили к выводу о необходимости предъявить требования информационного общества к себе лично, к уровню своей квалификации и её соответствию требованиям сегодняшнего дня.

В условиях развития нового общественно-экономического уклада в нашей стране резко стали меняться ценности, на которые привычно опирались люди, обеспечивая личностный ориентир на устойчивый общеобразовательный идеал или образ. Именно общественный идеал помогает каждому человеку найти ответы на многие жизненно важные для него вопросы: о смысле жизни, её подлинных и ложных ценностях, значимости профессии и квалификации для личности, о жизненном оптимизме, действительном счастье человека и многом другом.

В педагогическом сообществе эти проблемы тоже встали во весь рост. Педагоги всегда воспринимали общественные ценности как внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, как его собственную духовную составляющую, а не надличностный, отчуждённый от него регулятор поведения [1]. И это было естественно для каждого педагога, так как каждый из них профессионально всегда ориентирован на общественные ценности как основной механизм социализации и регуляции поведения личности.

Педагоги с профессиональных позиций рассматривают ценности в качестве нормативов и регуляторов деятельности, как компонент структуры личности, представляющий собой «некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека, и, с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы» [5]. В педагогическом сообществе ценности определяются как идеи, вещи, явления, смыслы, имеющие позитивную значимость для педагога и общества.

Все эти позиции оказались важными для каждого педагогического коллектива. Многие руководители школ организовали большой разговор с учителями на педагогических советах об интеллектуально-нравственном потенциале личности педагога как стратегическом ресурсе развития не только своего коллектива, но и общества в целом. Затем эти вопросы обсуждались на заседаниях методических объединений и творческих групп педагогов, объединившихся вокруг решения какой-либо конкретной профессионально и нравственно значимой проблемы в условиях школы.

Разгоревшиеся в обществе дискуссии о морали, законах нравственности привели педагогов к выводу о том, что в традициях, культуре, профессионализме педагога, порождённых высокими нравственными ценностями, усваиваются правила общественного поведения личности. Это значит, что каждый человек, и педагог в том числе, обретает в существующих условиях общественного развития понимание важнейших для собственной жизни смыслов добра и зла, должного и нужного, учится соотносить категории «хочу – могу – должен», делать нравственный выбор.

Задачей участвовавших в дискуссиях педагогов стала необходимость сделать для себя правильный выбор в столь стремительно меняющемся мире: что даст учителю несомненный гарантированный результат? Высокий профессионализм как условие получения результата в развитии личности обучающихся, их знаниях и умениях, определенных государственными стандартами? Какие нравственные качества и ценности учитель поставит для себя на первое место: стремление поделиться каким-либо благом с окружающими (знания, духовно-нравственные ценности, материальные средства и др.) или отказать в помощи?

Духовно-нравственный потенциал педагога – это своего рода система, часть общего нравственного потенциала коллектива, следовательно, должны быть созданы достаточные условия в школе, чтобы эта система могла не только успешно функционировать, но и постоянно развиваться.

Чтобы понять, какие условия наиболее эффективны для духовно-нравственного развития педагога-профессионала, необходимо в каждой школе исследовать ряд внутренних и внешних условий её развития.

Многие руководители школ начали с анкетирования педагогов, чтобы узнать, как они оценивают уровень своего нравственного развития, профессионального мастерства и его соответствие современным требованиям, своего авторитета среди детей, родителей, в коллективе педагогов; каковы приоритеты в оценке его труда – нравственные или материальные? Какие нужно создать условия в школе, чтобы поддерживать постоянно высокий уровень нравственного развития, профессионального мастерства, авторитета педагогов среди детей, родителей, общественности?

Задавая эти вопросы учителям, руководители школ чётко понимали всю значимость системы внутришкольного управления по созданию необходимых условий для успешной реализации духовно-нравственного потенциала и профессионального мастерства каждого педагога своего коллектива. Ведь педагоги в силу своей профессии знают, что педагогические ценности – это «то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели, идеала» [2].

Личностные и профессиональные интересы педагогов – это потребности и интересы детей? Это реализация идей, достижение норм, целей, идеалов через их обучение и приобщение к реальной жизни?

По обобщённым результатам анкетирования педагогов нескольких школ было установлено, что 52 % учителей оценили свой уровень нравственного развития как средний, на высокий уровень не отважился никто, остальные оценили себя на низком уровне. Стало понятно, что педагоги предъявляют высокие требования к нравственности личности и достаточно критично относятся к себе и своим личностным качествам. В то же время самыми важными нравственными ценностями 75 % педагогов назвали честность, 80 % – доброту и оказание бескорыстной помощи, 47 % – способность на самоотдачу, готовность пожертвовать своими интересами для блага других. Из общего анализа полученных результатов стало ясно, что педагоги в своём большинстве стремятся сохранять дружеские и доверительные отношения среди коллег и детей, но в то же время хотят сохранить свою профессиональную самостоятельность, творческую активность в решении профессиональных, учебно-воспитательных и

личных вопросов. Все педагоги отметили стремление к профессиональному совершенствованию в связи с новыми требованиями, и только единицы проявили интерес к достижению результата «любыми способами», лишь бы достичь престижа и высокой оплаты. Кстати, более 90 % учителей отметили, что они за «достойную оплату труда по достигнутому результату».

Кроме анкетирования педагогов, руководителями школ были проанализированы внешние факторы, требования, нормативные документы, от которых зависит профессиональная жизнь и нравственное самочувствие педагогов.

Главным внешним фактором является развитие информационного «общества знаний», общества возрастающей конкуренции как производственных структур, так и, в первую очередь, индивидов, не только владеющих знаниями, но и умеющих постоянно овладевать новыми знаниями.

Важнейшим внешним фактором является проводимая в стране реформа образования. Предлагаемые Министерством образования и науки нововведения (освоение технологий работы с учащимися на проведение ГИА, ЕГЭ, внедрение требований ФГОС в учебный процесс всех ступеней школы и др.) поставили учителей и руководителей в довольно сложные условия. Им, главным субъектам реформирования школьного образования, не стало хватать времени на изучение и осознание требуемых нововведений, не говоря уже о разработке своих методов и технологий их внедрения.

Эти проблемы возникли и перед руководителями школ. В сложившейся ситуации необходимо было срочно выходить на системное внутришкольное управление, начинать с модернизации управления школой как системой.

Ни для кого не секрет, что развитие организационных форм взаимодействия в экономических и социальных системах всегда связано с преодолением старых форм, переставших отвечать потребностям времени. В теории управления XX в. нашли отражение разные формы: функциональная организация взаимосвязей сменилась дивизиональной, затем матричной, затем сочетанием элементов этих форм и, наконец, в начале XXI в. потребовалось системное управление как наиболее эффективное в условиях развития информационного «общества знаний».

Изменение подходов в управлении, развитие научных школ административного управления, человеческих отношений (управление персоналом), науки управления в связи с быстрыми переменами в мире, вызванными научно-техническим прогрессом, привели к пониманию реального влияния внутренних и внешних факторов на управление, получили свое развитие процессный, ситуационный и системный подходы в управлении.

Руководители всех уровней системы образования хорошо усвоили, что процесс управления является совокупностью взаимодействующих процессов – функций «прогнозировать, планировать, организовывать, распоряжаться, координировать, контролировать» [4]. Школьные директора всё это неоднократно проделали в своей практической работе. Они усвоили, что ситуационный подход призван увязать конкретные приемы и концепции управления с определенными ситуациями, чтобы достичь целей организации наиболее эффективно.

Однако в условиях глобального развития «общества знаний» вследствие мощного влияния информационных и коммуникационных технологий, возрастающих затруднений управленческих кадров в принятии адекватных современным вызовами решений, нестабильности ситуаций развития системный подход в управлении становится единственно возможным.

Применение теории систем к управлению образовательной системой – школой позволило увидеть управляемый объект в единстве составляющих его частей, неразрывно связанных с внешними условиями, средой. Теория «7-с» [3], выделяющая семь взаимосвязанных компонентов, изменения в которых необходимо согласовывать, чтобы обеспечить эффективность организации, оказалась востребованной в первую очередь. Действительно, как соединить все семь компонентов (стратегия, структура, система, персонал, квалификация, ценности, стиль) в своей руководящей деятельности?

Анализ сложившейся системы управления в школе, требований нововведений сверху, внутреннего состояния и квалификации кадров позволил руководителям наметить программу их модернизации и обеспечить достижение запланированных результатов по обеспечению развития личности учащихся на основе усвоенных знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями ФГОС.

Давно усвоенная аксиома внутришкольного управления о том, что квалификация кадров педагогов решает всё, была определена в качестве системообразующего фактора всей системы модернизации управления школой. Поэтому для обязательного внутрифирменного обучения учителей, совершенствования их квалификации в современных условиях школами были разработаны и реализованы образовательные проекты для педагогов по освоению учащимися требований ФГОС под руководством учителя на уроке. Цель этих проектов содержала всего два положения: повышение квалификации педагогов по освоению методологии управления знаниями учащихся на уроке и достижение ими стопроцентного усвоения результатов, требований ФГОС.

При разработке образовательного проекта учитывался объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на новой методологии управления знаниями с ориентацией на запланированный результат, обозначенный требованиями ФГОС. Это совпадает с требованиями развивающейся образовательной парадигмы, предполагающей активную роль всех участников (педагогов и учащихся) образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве.

Важным фактором реформирования школы как системы стало создание новой структуры управления. Теперь на смену административной вертикали управления пришла система горизонтального взаимодействия учителей. Стали реальными дела таких формальных и неформальных структур как методические объединения, клубы по интересам, творческие группы по решению важных проблем повышения квалификации педагога на рабочем месте, учёт профессиональной и общественной активности педагогов за определенный промежуток времени, а с момента введения новой системы оплаты труда – вынесение предложений для стимулирующей оплаты.

Делегирование полномочий структурам самоуправления учителей с правом принятия ими решений по жизненно важным вопросам их профессиональной, общественной и личной жизни позволило включить всех педагогов во все дела школы в зависимости от их статуса, интересов, возможностей и способностей.

В результате развития учительского самоуправления значительно развернулось самоуправление среди учащихся, в первую очередь старшекласников.

Конечно, произошли кардинальные изменения в системе управления персоналом. В связи с введением стандарта педагога (утв. Минтруда в 2013 г.) более чётко были прописаны должностные обязанности каждого педагога с указанием персональной ответственности (в частности, за овладение ФГОС учащимися, результаты ГИА, ЕГЭ и др.), перед кем, за что и в какие сроки отчитывается и т. д. В условиях самоуправления была передана большая часть в решении этих вопросов методическим объединениям, которым было дано право коллективно принимать решения по оценке результатов труда каждого педагога. Для этого были разработаны самими педагогами с участием администрации критерии и показатели оценки результатов деятельности педагога.

Проведённые дискуссии в коллективе по определению ценностей, развитию духовно-нравственного потенциала личности педагога способствовали выработке единых принципов организации всей системы управления школой, ориентированного на создание условий достижения педагогами поставленных целей школы.

Перечисленные выше изменения в системе управления школой естественно привели к изменению стиля управления. Изменения форм организации способствовали формированию демократического управления в школах с повышением ответственности каждого за результаты своего труда и результаты деятельности школы в целом.

Изменения, произошедшие во всех подсистемах управления школой, способствовали формированию современной стратегии её развития. Стратегия школы нашла своё реальное отражение в программе развития школы. Главными в ней стали принципы мотивации как стремления каждого к созданию лучшего мира посредством образования. Качество и профессионализм как поддержание репутации коллектива, основанной на высоких стандартах образования, стали ведущими. Сотрудничество и партнёрство, когда все заинтересованные стороны получают максимум информации об учебном процессе и имеют возможность участвовать в нём и воздействовать на него, достигать высоких целей, работая сообща, выявили лидеров, стремящихся к инновациям. В коллективе приветствуется творческий труд учителей, развивается взаимоуважение к личности и иной точке зрения.

В заключение следует подчеркнуть, что все эти успехи педагогических коллективов школ стали возможны в современных условиях благодаря тому, что их руководителям удалось определить главное звено управления, системообразующий фактор этой сложной системы – уровень профессиональной подготовки и морально-нравственного потенциала педагогов школы.

Список литературы

1. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Избранные статьи. – Л.: ЛГУ, 1991.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. – СПб.: СПбГУ, 2000.
3. Питерс Г., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. – М., 1986.
4. Файоль А. Общее и промышленное управление. – М., 1924.
5. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. – М.: Сентябрь, 2011.

Статья поступила: 27.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Т. С. Комиссарова, Н. Д. Каминская, Е. В. Эртман

Развитие социокультурной активности студентов: творческие практики в образовательном пространстве вуза

В статье рассматриваются особенности развития социокультурной активности студентов и определяется педагогический потенциал творческих практик как значимого фактора симулирования данного процесса. Социокультурная активность характеризуется как процесс интенсивного освоения и воспроизводства социокультурного опыта, основой которого является интериоризация культурных норм и ценностей. Определяется сущность творческих практик студентов, выраженная в созидательно-деятельной активности, а также в способности осуществлять общественно или личностно-значимые преобразования. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, позволяющие обосновать условия формирования у студентов представлений о различных видах социокультурной активности; систематизировать факторы, способствующие раскрытию творческого потенциала студентов посредством социально-культурных форм и методов; выявить ключевые направления развития интереса студентов к различным видам творческой деятельности.

The features of development of the student's sociocultural activities were revealed in this article; the pedagogical potential of creative practices as an important factor of the stimulation of this process was also defined. The sociocultural activity is characterized as a process of development and reproduction of sociocultural experience and also of the interiorisation of cultural standards and values. The essence of student's creative practices marked in the creative activity and also in the ability to make the social or the personality-oriented transformations was defined. The results of experimental activity substantiating the conditions of formation of the ideas about the different kinds of sociocultural activity were presented in this article. The factors stimulating the disclosure of student's creative potential through the sociocultural forms and methods are systematized. The main directions of development of student's interests to the different kinds of creative activity were revealed.

Ключевые слова: социокультурная активность, творческие практики, социально-культурный опыт, образовательно-воспитательное вуза, самоактуализация, саморазвитие.

Key words: sociocultural activity, creative practices, sociocultural experience, high school sociocultural area, the factors stimulating the disclosure of student's creative potential? self-actualisation, self-development.

Социально-культурная активность, представленная как педагогическая категория, определяется такими ключевыми понятиями, которые способны в достаточной степени отразить её целостность, многоаспектность и полифункциональность. К таким понятиям сле-

дует отнести социокультурное взаимодействие, ценностные ориентации, творческую деятельность, структуру потребностей и интересов. Развитие социально-культурной активности основывается на принципах гуманистической направленности, последовательности и систематичности, связи с объективной действительностью. Под социально-культурной активностью следует понимать целостное и полифункциональное явление в педагогической системе социально-культурной деятельности, которое формируется в ходе освоения личностью социального опыта, вбирающего спектр культурных ценностей для удовлетворения и развития духовных потребностей и интересов в педагогическом процессе, осуществляемого основными институтами социально-культурной сферы.

Один из ведущих аспектов социально-культурной активности – ее творческая выраженность, которая представляется способностью личности к преобразовательным процессам в социокультурной среде, в результате которой демонстрируется осознанное отношение к избранным сферам социально-культурной деятельности (досугу, народной художественной культуре, информальному образованию, т. д.), к развитию креативных возможностей, к творческому переосмыслению приобретённого жизненного опыта [12].

Социально-культурная активность реализуется в следующих видах духовной деятельности, осуществляемых социализированной личностью: ценностно-ориентирующий определяет личностный выбор совокупности духовных и материальных ценностей, а также их структуру, влияющих на мотивацию жизнедеятельности; познавательный предопределяет изучение различных аспектов окружающей действительности и стимулирование процесса самопознания; гедонистический характеризуется стремлением к получению удовольствия и положительных эмоций; творческий выражает активно-преобразующую сущность личности в ее актуальном проявлении, механизм реализации которой находится во взаимосвязи с иными видами активности субъекта, посредством которых он преобразует себя и изменяет окружающий его мир [8]. Социально-культурная активность может рассматриваться как самостоятельное практическое преобразование социокультурного опыта, которую стимулируют развивающие образовательные и творческие среды социальных институтов, продуцирующих различные формы организации социально-культурной деятельности и выступающих средством приобщения личности к культуре [9]. Также следует отметить, что социокультурная активность может быть представлена как выражение отношения к освоению системы профессиональных знаний и способов их реализации, позволяя синтезировать познавательное, эмоциональное и волевое развитие личности, обеспечивая духовную и практическую

включенность в образовательное пространство. Осваивая образовательное пространство вуза и осмысливая свое положение в нем, обучающийся на основе соотнесения индивидуальных норм, ценностей, стереотипов, позиций, инициатив, получает возможность их активного воплощения в социально-культурной практике, как ключевого направления развития его профессиональной адаптивности, приобретая высокую социальную значимость и наполняясь индивидуальными ценностными смыслами.

Одним из наиболее значимых направлений развития социально-культурной активности студентов являются практики. Социально-культурный опыт у студентов появляется в процессе постоянного апробирования различных способов деятельности, учебных и профессиональных действиях, если он приобретает высокую социальную значимость и наполняется индивидуальными ценностными смыслами [9].

Социокультурная практика является базисом для формирования различных общностей, интегрирующей множество социально-культурных интересов и потребностей, проявляющихся в различных социальных действиях [1]. Таким образом, можно утверждать, что социально-культурная практика – это действительность личности, обусловленная ее духовной потребностью в творческом практическом созидании в соответствии с ценностями, традициями, нормами, социальными идеями, способами деятельности социума, обусловленными как менталитетом, так и изменяемыми социально-культурными условиями. В результате такой практики осуществляется трансформация социально-культурной среды и преобразование самого субъекта практики, развитие у него потенциальных творческих способностей, навыков универсальных учебных действий, системы отношений, формирование социальной ответственности. Правомерно утверждать, что социально-культурная практика представляет собой различные формы взаимозависимости и взаимообусловленности субъекта действия и различных социальных групп.

Методологические основания социально-педагогического потенциала практик имеют глубокие корни. Именно практика как социальное действие – ключевая категория в работах М. Вебера. У. Джеймс и Дж. Дьюи, определявшие суть практики как получаемый опыт наследия истории, культуры, цивилизации и результат индивидуальной жизненной практики, трансформирующей природный и социокультурный материал. Л.В. Выготский отмечал, что основой практики является деятельность субъекта и сигнификация – создание и использование символов, выступающих родовыми структурами любого социально-культурного феномена, которые обеспечивают сохранение и трансляцию культурных образцов.

Социально-культурные практики личности в педагогической деятельности понимаются как процесс приобретения и воспроизводства социокультурного опыта, а также освоения и интериоризации культурных норм и ценностей, а на их фундаменте возникает самоидентификация индивидов, формирование образа жизни, индивидуализация поведения в личном и общественном пространствах, воспроизводство культуры во всех сферах общественной жизни разными социальными группами [9].

Критериями эффективности деятельности внутри социокультурных практик в образовательном пространстве становятся социальная адаптивность, социальная автономность, приверженность гуманистическим нормам, социальная активность. Важно отметить, что современное образование представляет собой ключевую форму общественной практики, способствующей приспособлению обучающихся к новым жизненным реалиям, а также воспроизводству социального опыта, а социально-культурная практика отображает, прежде всего, особенности отношения обучающихся к окружающему миру и их мировосприятия, посредством изучения связей между познавательным, чувственно-эмоциональным и волевым, делая возможным духовно-практическое освоение социокультурного пространства [7].

Социально-культурная практика базируется на осуществлении различных способов человеческой деятельности: исследовательской, художественной, информационно-коммуникативной, игровой, досуговой, добровольческой, т. д.), порождающей множество форм самовыражения, ориентированной прежде всего на саморазвитие студентов, обладая многоаспектным событийным, разнонаправленным характером, определяющим способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в объект практического преобразования. Социокультурная практика реализуется посредством свободного выбора обучающимися целей и средств ее реализации, что обеспечивает развитие способности во взаимодействии с обществом и выявление собственного отношения к разным жизненным ситуациям и видам поведения в них.

Значимое место в структуре социально-культурных практик занимают практики творческие, определяемые как деятельность, осуществляемая в особых условиях, в которых личность реализует свои потенциальные силы и способности, рассматривая последние как созидательную активность субъекта, стимулирующую развивающую способность осуществлять общественно или личностно-значимые преобразования в материальной и духовной средах на основе реали-

зации совокупности социально-культурных потребностей и творческого потенциала. Творческие практики предполагают развитие самостоятельности студентов, их умение нестандартно подходить к решению задач различного уровня сложности, овладение не только приёмами преодоления различных проблем ординарными способами, но и умение искать нестандартный наиболее рациональный способ их разрешения.

Основными вопросами, которые возникают в процессе развития творческих практик становятся: отсутствие системности в определении проблемы развития творческой активности учащихся; размытость определения сущности социокультурного феномена «творческие практики»; отсутствие критериев оценки уровней их развития на различных этапах становления личности студента; неопределенность социально-культурных и психолого-педагогических условий, форм и средств творческих практик в системе личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса [11].

Определяя сущность творческих практик, следует отметить, что в них студент предстает не пассивным объектом педагогического воздействия, а активным субъектом самореализации и создания творческой среды. Он не столько воспринимает воздействие, сколько сам активно реализует творческий потенциал и создает наиболее благоприятные для этого условия.

Социально-культурная активность в её развитии может характеризоваться как совокупность признаков, отражающих внутренние тенденции и стремление студента к различным видам творческой деятельности, источником которой выступает совокупность социально-культурных творческих потребностей, сформированных в определенную иерархическую структуру, становящейся движущей силой саморазвития и самообучения личности. Творческая практика предполагает свободный выбор обучающимися целей и средств ее реализации, обеспечивая выявление собственного отношения к разным жизненным ситуациям и видам творческого поведения.

Творческие практики как фактор развития социально-культурной активности студентов предполагают: реализацию потребностей, интересов, склонностей к различным видам творческой деятельности; преобразующее отношение к изучаемым предметам, объектам, явлениям; формирование мотивов и готовности к преобразовательной деятельности; эвристический потенциал; виды преобразующей творческой деятельности. Значимая категория творческих практик – мотивация, находящая своё выражение в мобилизации внутренней

энергии, в творческой направленности совокупности преобразовательных действий. Мотивами творческой деятельности студентов выступают творческая среда, получение удовлетворения от успеха, оригинальность результата и способов действий, новизна, социально-психологическое заражение, признание сообщества.

Обновляемая образовательная деятельность в вузах сделала актуальными различные формы творческих практик, выбор которых зависит от целей, задач развития, а также от уровня подготовки и времени обучения студентов. Творческие практики могут как становятся основой для реализации активных методов обучения, например, кейс-стадий, тренингов и деловых игр, так и выступать самостоятельными видами социально-культурной активности: добровольчества, форсайтов, хакатонов, проектно-исследовательской деятельности. Однако наиболее эффективными становятся творческие практики, направленные на активное развитие студентов в профессиональной сфере и в общекультурном аспекте, способные к внедрению в содержание учебных предметов на основе соединенных междисциплинарных программ, обеспечивая реализацию связей между учебной и внеучебной деятельностью, формируемые на основе современных форм образования, базирующихся на взаимодействии обучающихся друг с другом и с окружающей средой [6]. Творческая практика учащихся обеспечивает процесс самостоятельного изучения предметов, совершенствования профессиональных навыков, самоопределения, самовыражения, где часто используются игровые технологии развития и обучения, различные виды видеоигр, создающие имитацию рабочего пространства в будущем, развивают коммуникативные навыки студентов и моделируют рабочие ситуации. В творческих практиках очевидна значимость реализации принципа активности участников, когда в контексте социально-культурной деятельности студенты постоянно вовлекаются в различные виды творчества, происходит обсуждение и проигрывание имитируемых ситуаций, осуществляется наблюдение за поведением участников ролевых игр в соответствии с выработанными критериями, т.д. В достижении образовательных и развивающих целей особенно продуктивны творческие задания, позволяющие активно участвовать в них всем членам группы студентов одновременно. В творческих практиках применяется принцип формирования исследовательско-творческой позиции, предполагающий, что в процессе занятий создаются ситуации, когда студент самостоятельно обосновывает решение проблемы, определяет закономерности и условия общения и взаимодействия. Руководитель мероприятий или занятий, исходя из

этого принципа конструирует и реконструирует такие ситуации, которые дают членам учебно-творческой группы возможность осмыслить, апробировать и отработать новые для них способы действий и поведения, что способствует формированию креативной среды, характеризующейся проблемностью, нестандартностью, инициативностью.

Руководствуясь принципом партнерского взаимодействия, преподаватель и студенты создают социально-культурные условия, способствующие признанию ценности личности других участников, их мнений, а также принятию решения с максимально возможным учетом социально-культурных интересов участников, что позволяет создать в группе атмосферу доверия и безопасности, открытости, ориентирует участников группы на эксперименты со своим поведением в процессе творческой деятельности.

Ключевыми для успешного воплощения творческих практик в процессе обучения оказываются следующие педагогические условия: развитие актуальных профессиональных подходов педагогов в целях овладения технологиями и методами творческих практик в учебной и внеучебной деятельности; проектирование, осуществляемое с учетом специфических характеристик, присущих различным группам обучающихся на базе образовательного учреждения, способствуя максимальному проецированию образцов профессиональной, общественной и творческой деятельности; формирование событийной социокультурной образовательной среды в вузе для вовлечения обучающихся в разнообразные творческие практики; создание среды диалога между представителями различных социальных групп в целях разрешения значимых проблем; организации социального партнерства; вовлечения обучающихся в образовательные событийно-деятельностные технологии, способствующие осуществлению идей, самостоятельности, активности, ответственности [10].

Творческая практика может исследоваться сквозь призму гуманистического измерения как фактор индивидуального практического освоения социокультурного опыта, что позволяет обучающемуся субъективизировать себя в жизни, оказывая существенное влияние на всю совокупность развивающихся культурных сред, процессов, институтов, обеспечивающих многообразные формы организации социокультурной деятельности студентов, выступающих в роли инструмента освоения обучающимся культуры в широком смысле.

В Санкт-Петербургском институте культуры на факультете социально-культурных технологий и в Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина на факультете естествознания, географии и туризма в рамках факультативных занятий в 2017–2018 гг.

реализовывалась программа развития социокультурной активности студентов, целью которой было: развитие социокультурной активности студентов средствами творческих практик. Задачи программы: сформировать представление о различных видах социально-культурной активности; раскрыть творческий потенциал студентов посредством социально-культурных форм и методов; развить интерес студентов к различным видам творческой деятельности и сформировать потребности участия в творческих практиках; способствовать развитию коммуникативных навыков студентов, а также формировать навыки работы в команде и индивидуально; стимулировать интерес к профессиональной деятельности посредством творческих практик. Срок реализации программы: в течение 1 и 2-го учебного года. Целевая аудитория: студенты I–II курсов кафедры социально-культурной деятельности СПбГИК и социально-культурного сервиса и туризма ЛГУ им. А.С. Пушкина. В основе разработки программы по формированию социокультурной активности студентов средствами творческих практик лежат активные и интерактивные методы: метод проектов, являющийся совокупностью творческих и исследовательских действий, нацеленный на самостоятельный поиск решения предложенной педагогом проблемы; эвристический метод, представленный в ряде форм социально-культурной активности; кейс-метод, предполагающий самостоятельный выход из предложенной педагогом ситуации с помощью командного анализа, исследования и поиска решений. Программа строилась согласно следующим подходам: контекстный подход, ориентирован на трансформацию учебного процесса в целенаправленную творческо-образовательную активность студентов, системно-деятельностный подход обеспечивает комплексность всех видов деятельности студентов (творческой, образовательной, профессиональной, т.д.); паритетно-сотворческий предполагает содействие эффективному сотрудничеству студентов и педагогов с возможностью учитывать интересы студентов и реализовывать их потребности. Формы реализации программы: участие в конкурсах, олимпиадах, тренингах, хакатонах, форсайтах, культурных событиях города, творческих премьерях, праздниках, выставках, форумах, командных играх и т.д. Развитие социокультурной активности у студентов в условиях творческих практик осуществляется на основе их включения в различные виды креативной деятельности (коммуникацию, художественно-эстетическую деятельность и пр.), а также предполагает использование средств анимации, театрализации, экспериментирования и моделирования на индивидуальной или групповой основе. Программа реализуется по нескольким направле-

ниям: познавательно-исследовательскому, коммуникативному, художественно-творческому, игровому, активно-рекреационному. Условия реализации программы – занятия и мероприятия – проводились на нескольких площадках партнеров вузов: в учреждениях среднего и дополнительного образования, музеях, галереях, театрах, форумах, слетах, спортивных учреждениях, туристских агентствах, библиотеках и т. д.

Реализация программы осуществлялась в ходе формирующего эксперимента, который включал три этапа: констатирующий, основной и результативный. Целью экспериментальной работы стало определение основных направлений развития социокультурной активности студентов и соответствия выстраиваемых «маршрутов» заданий, мероприятий для студентов и со студентами по формированию их социокультурной активности средствами творческих практик. Объектом исследования выступил процесс формирования социокультурной активности обучающихся, предметом исследования – творческие практики как средство формирования социокультурной активности студентов. На констатирующем этапе эксперимента решались задачи проведения диагностики уровня социокультурной активности студентов. Первичная диагностика проводилась в сентябре 2017 г. Для исследования были сформированы контрольная и экспериментальная группы студентов двух обозначенных вузов, уровень познавательной активности и творческого развития у которых был на одном уровне. В каждую группу были отобраны по 30 обучающихся на I и II курсах очной формы обучения. Студенты-респонденты отвечали на вопросы разработанных анкет. Мотивы студентов, побуждающие к освоению творческих практик, явились принципиально важными показателями уровня сформированности социокультурной активности. Ответы на вопрос: «Видите ли вы необходимым включение студентов в программу творческих практик для развития социокультурной активности?» продемонстрировали, что есть некоторые факторы, негативно влияющие на отношение респондентов к данной тематике, так как полученные результаты отражали нежелание включаться в различные сферы творческой деятельности, отсутствие интереса к такой активности (21 %), низкий уровень оценки своих творческих способностей (56 %), приоритетность пассивного отдыха (42 %). Значительная часть респондентов поддержала возможность ввести занятия по предлагаемой программе как факультативные занятия (45 %). Отвечая на вопрос анкеты «Заинтересованы ли вы в наличии творческой среды, обучаясь в вузе?», студенты ответили: нуждаются – 38 %; 25 % – ответили, что хотели бы

попробовать учиться в таком пространстве, 37 % – не смогли определиться с ответом. На вопрос: «Что для Вас в большей степени значимо в проведении творческих и креативных мероприятий?» были получены ответы: 45 % – интересуется успех, 20 % – хотели бы получать удовольствие от участия, для 15 % значима творческая среда и 20 % – затруднились с ответом.

Полученные исходные данные позволили выделить три уровня социокультурной активности студентов: низкий, средний, высокий. Высокий уровень (22 %) был зафиксирован у тех студентов, которые дали положительные ответы и обнаружили явную заинтересованность в проведении программы; средний уровень (35 %) был определен у студентов, которые на часть вопросов дали удовлетворительные ответы, а на часть вопросов – неудовлетворительные, а низкий (43 %) уровень отмечался у тех студентов, которые неудовлетворительно ответили на большинство или на все предложенные вопросы, показав отсутствие интереса к предлагаемой программе.

На основании предварительных исследований были определены следующие социокультурные качества, влияющие на социально-культурную активность студентов: умение видеть сущность проблемы (У); нестандартность решения (Нс); способность к моделированию (М); инициативность (И); умение выделить ценностную составляющую (Цс); уникальность воспроизводства опыта действий (Ун); гедонистичность (Г); эмоциональная включенность (Э); эвристический потенциал (Эв); способность к построению взаимосвязей (В). Кроме того, студенты заполняли анкету, с помощью которой оценивался процесс выбора творческих практик: по результатам ответов на вопросы анкеты обучающиеся были разделены на группы: студенты, выбравшие творческие практики, были определены в группу (ОПр); студенты, не определившиеся с выбором творческих практик, попали в группу (НсОПр); студенты не выбравшие творческие практики, вошли в группу (НсПр). В табл. 1 представлены результаты ранжирования социокультурных качеств студентов I, II курсов. Далее был проведен опрос с целью изучения влияния социокультурных качеств студентов на процесс выбора форм творческих практик. Респондентами исследования выступили 74 студента I и II курсов двух обозначенных вузов. Студентам предлагался опросный лист для выявления социокультурных качеств, влияющих на выбор творческих практик. При проведении диагностики респондентам предлагалось выбрать определенные позиции из прилагаемого ряда суждений, отражающих уровень развития социокультурных качеств. На основании полученных результатов ключевые социокультурные качества были проранжированы.

Таблица 1

*Результаты ранжирования социокультурных качеств
студентов I и II курсов*

I курс						
	ОПр		HeОПр		HeПр	
	М	ранг	М	ранг	М	ранг
У	2.5	1	3.58	1	4.4.	3
He	7	9	5.92	6	3.6	1
М	8	10	4.92	5	4.4.	3
И	4.25	2	5.92	6	4	2
Це	4.25	2	6.33	9	5.6	6
Ун	6	6	4.25	2	6.6.	7
Г	5	5	4.67	3	6.6	7
Э	4.75	4	5.92	6	8	10
Эв	6.5	7	6.67	10	4.8	5
В	6.75	8	4.83	4	7	9
II курс						
	ОПр		HeОПр		HeПр	
	М	ранг	М	ранг	М	ранг
У	2.83	1	2,36	1	3	1
He	6.25	7	5,82	5	5.1	3
М	6.42	8	6,82	9	5.48	5
И	4.96	4	4,82	3	5.38	4
Це	7.13	10	5,27	4	5.48	5
Ун	5.04	5	6,09	7	6.48	9
Г	4.75	2	4,36	2	5	2
Э	5.79	6	7,36	10	5.9	7
Эв	7.08	9	6,27	8	6.1	8
В	4.75	2	5,82	5	7.1	10

На I курсе у студентов группы «выбравшие практики» наиболее ярко проявляются умение видеть сущность проблемы и инициативность, а наименее явно представлены способность к моделированию и нестандартность решения. У студентов II курса группы «выбравшие практики» ключевыми являются умение видеть сущность проблемы и гедонистичность, а наименее значимыми – умение выделить ценностную составляющую и эвристический потенциал. У студентов группы «неопределившиеся с выбором практик» на I курсе наиболее ярко проявилось умение видеть сущность проблемы, а наименее существенно представлен эвристический потенциал. У студентов этой группы на II курсе чаще обнаруживается умение видеть сущность проблемы, реже встречается эмоциональная включенность. У студентов группы «не определившиеся с практиками» очевидно преобладает нестандартность решений, однако не ярко выражена эмоциональная включенность. На II курсе у студентов этой группы

значимым является такое качество как умение видеть сущность проблемы, и наименее существенно представлено такое качество как - способность к построению взаимосвязей. По результатам проведенного анализа можно сделать следующие выводы. У студентов группы «выбравшие практики» на I и II курсах чаще обнаруживаются следующие качества: умение видеть сущность проблемы, инициативность, гедонистичность; у студентов группы «не определившиеся с выбором практик» I и II курсов чаще обнаруживается качество умение видеть сущность проблемы; у студентов I–II курсов «не выбравшие практики» ярко проявились качества нестандартность решения и умение видеть сущность проблемы. Промежуточная диагностика в рамках программы по развитию социокультурной активности средствами творческих практик проводилась в мае–июне 2018 г. Результаты показали: в процессе реализации программы менялся выбор студентами приоритетных форм мероприятий, а также было установлено, что в процессе формирования социокультурной активности, в целом, у студентов I курса наблюдалось развитие таких социокультурных качеств, как инициативность и умение видеть сущность проблемы. Однако ряд таких качеств как способность к построению взаимосвязей и умение выделить ценностную составляющую остались на неизменном уровне. У студентов II курса наблюдалось развитие уникальности воспроизводства опыта действий и эмоциональной включенности; на неизменном уровне развития сохранилось качество способность к моделированию. На результативном этапе будет продолжен процесс определения эффективности форм и направлений в рамках творческих практик студентов.

В рамках интеринституционального исследования не обнаружены корреляции между учебным направлением, по которому проходят обучение студенты, и степенью их заинтересованности в развитии социокультурной активности, что позволяет утверждать, что перспективным вектором развития образования в вузе становится реализация программ, создающих условия для участия студентов в творческих практиках. Возможность встраивания таких программ в уже стандартизированные учебные планы и читаемые по ним дисциплины позволит реализовывать подготовку будущих специалистов на уровне, отвечающем потребностям работодателей, развивающих предприятия и учреждения в меняющихся условиях сферы экономики, культуры, туризма, индустрий досуга.

Список литературы

1. Андреева А. В., Жуковская Л. Н., Костылев С.В. Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики: коллективная моногр. / под ред. О. Ф. Морозовой. – Красноярск: СФУ, 2014. – 129 с.
2. Бахаровская Е. В. Социальная активность молодежи в современном российском обществе: моногр. – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2016. – 198 с.
3. Гарабажий В. А., Устинова О. В. Студенческое творчество в системе организационной культуры современного вуза: моногр. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. – 124 с.
4. Долгова В. И., Крыжановская Н. В. Познавательнo-профессиональная активность студентов. – М.: Перо, 2014. – 203 с.
5. Дуранов М. Е. Теоретические проблемы социокультурного образования учащихся (осмысление опыта работы коллектива школы): моногр. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 190 с.
6. Каминская Н. Д., Эртман Е.В. Актуализация отечественного традиционного искусства средствами туристско-экскурсионной деятельности // Сервису и туризму – инновационное развитие: материалы IX междунар. научн.-практ. конф., 24 марта 2017 г./ отв. ред. проф. Т.С. Комиссарова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 212–219.
7. Кандалина Е. М. Развитие социальной активности студентов в социокультурной деятельности педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00. – Челябинск, 2005. – 23 с.
8. Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269–280.
9. Николина В.В., Фефелова О.Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 190–201.
10. Цирульников А. М. Социокультурная модернизация и развитие образования: феномены и культурные практики. – СПб.: Образовательные проекты, 2016. – 242 с.
11. Черниковская М.В. Факторы развития творческой активности российского студенчества в период обучения в высшем учебном заведении // Гуманитарные научные исследования. 2015. – № 4. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/04/10958> (дата обращения: 11.01.2018).
12. Шарковская Н. В. Социально-культурная активность – понятие современной социально-культурной деятельности // Вестн. МГУКИ. 2016. – №3 (71). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnaya-aktivnost-ponyatie-sovremennoy-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 28.03.2018).

Статья поступила: 26.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

Готовность педагога к нормативной деятельности как основное требование профессионального стандарта

В статье раскрывается понятие «готовность педагога к нормативной деятельности». Выделены критерии, показатели и уровни готовности учителя начальных классов к нормативной (документационной) деятельности. Описаны результаты исследования и представлены авторские наработки, которые использовались в ходе общепедагогической подготовки бакалавров.

The article reveals the concept "readiness of the teacher for standard activity". Criteria, indicators and levels of readiness of the elementary school teacher for standard (documentary) detail are marked out. Results of a research are also described and author's practices which were used during all-pedagogical training of bachelors are presented.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, готовность педагога, нормативная деятельность, учитель начальных классов.

Key words: professional standard, readiness of the teacher, standard activity, elementary school teacher.

В условиях новой системы образования ведущее место занимают вопросы разработки нормативных, правовых, научно-методических и иных документов, направленных на эффективное решение задач обучения и воспитания [9, с. 150]. Следовательно, и к современному педагогу предъявляются новые требования в области нормативной деятельности. Актуальность этого положения подтверждается законом и двумя профессиональными стандартами:

- на основании п. 6, 7 ст. 47 закона №273-ФЗ каждый педагог должен быть готов к осуществлению не только воспитательной, учебной, методической, организационной, но и управленческой деятельности [7];
- п. 3.1. стандарта «Педагог» установлено, что каждый педагог обязан: *знать* стандарты общего образования, нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы; *уметь* строить свою профессиональную деятельность, в соответствии с нормативными актами; *понимать* документацию других специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.) [10].

- пунктом 3.1. стандарта «Специалист в области воспитания» обозначено, что педагог, осуществляющий профессиональную дея-

тельность, должен *опираться* на стандарты; *знать* нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи; *учитывать* основы законодательства о правах ребенка и законы в сфере образования [11].

Задачей нашего исследования является уточнение понятия «готовность педагога к нормативной деятельности» в современных условиях и выявление уровня готовности к данному виду деятельности у первокурсников, с целью дальнейшей актуализации учебного материала при подготовке бакалавров.

В современных исследованиях под *нормативной (документационной) деятельностью учителя* понимается процесс использования в педагогической деятельности официальных документов, обеспечивающих обучение и воспитание обучающихся в современных условиях [13].

При рассмотрении категории «*готовность к нормативной деятельности*» мы учли, что данное понятие является составной частью готовности к педагогической деятельности. Данная проблема изучалась П. П. Блонским, А. С. Макаренко, С. Т. Шацким и др., которые трактовали «готовность к педагогическому труду» как совокупность теоретических знаний и соответствующих умений и навыков. В исследованиях А. И. Мищенко, В. А. Слостенина, Г.А. Кручининой и др. готовность понимается как целостное образование личности, включающее в себя мотивационный, содержательный и операционный компоненты [12].

Таким образом, готовность педагога к нормативной деятельности – это степень овладения документационной деятельностью, включающая положительную мотивацию, соответствующие профессиональные знания, умения и направленная на решение педагогических задач.

Готовность учителя начальных классов к нормативной деятельности может быть охарактеризована через следующие критерии и показатели:

1. Положительная мотивация т. е. учитель нуждается в информации, зафиксированной в нормативно-правовых актах, проявляет к ним интерес, ищет новые методы работы с ними, стремится найти ответ на интересующий его вопрос и решить поставленную педагогическую задачу.

2. Овладение знаниями в области *нормативной деятельности*: знание современных тенденций обновления начального общего образования, понимание нормативно-правовой базы педагогического работника и образовательной организации в целом, знание технологии проведения педагогической деятельности на основе законодательства об образовании и др.

Все нормативные знания учителя начальных классов мы разделили на четыре группы [2]:

- фундаментальные знания – связаны с образовательной политикой РФ, например, знание инновационных идей и требований нового стандарта, концепции ДНРиВ (духовно-нравственное развитие и воспитание) и др.;

- ведущие знания, т. е. осмысление учителем вопросов, которые выходят за рамки начального общего образования, например, понимание основных положений и требований ФГОС на этапе дошкольного и основного общего образования и структуры адаптированной образовательной программы (АООП);

- основополагающие знания – связаны непосредственно с профессиональной деятельностью учителя начальных классов, например, знания основных положений и требований ФГОС НОО, структуры основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО);

- прикладные знания – это овладение технологией профессиональной деятельности в условиях ФГОС, например, особенности учебно-методических комплектов (УМК) по развивающим и традиционным программам.

3. Овладение умениями в области *нормативной деятельности*: собирать, изучать, анализировать нормативно-правовые документы; уметь находить нужную информацию в тексте документа; решать педагогическую задачу, ссылаясь на статью (пункт) нормативно-правового акта; составлять и оформлять документы в соответствии с требованиями; осуществлять обработку документов и контроль за их исполнением.

На основе выделенных критериев представим четыре уровня:

Высокий уровень (творческий) характеризуется повышенным интересом к выполнению деятельности; сознательным и вариативным решением поставленных задач; знаниями современной терминологии; быстрым и самостоятельным использованием способов и приемов работы с документами; умением применять в учебной и профессиональной деятельности ведущие документы в области образования.

Средний уровень (творческо-репродуктивный) характеризуется теоретическим осмыслением нормативно-правовой деятельности и стремлением к осмыслению способов собственной деятельности; осознанным выбором документов, соответствующих поставленной педагогической задаче; продуктивными действиями творческого характера; частичным выполнением результатов исследования.

Ниже среднего уровень (репродуктивно-творческий) характеризуется вынужденной необходимостью применения документов при написании выпускной и курсовых работ; частично систематизирован-

ным характером знаний об основных нововведениях в законодательство образования; выполнением частично-поисковых практических действий; схематичным умением выполнять анализ нормативно-правовых актов.

Низкий уровень (репродуктивный) характеризуется деятельностью (познавательной и практической) воспроизводящего характера; интуитивным изучением; поверхностными знаниями об основных документах педагога; практическую деятельность не подкрепляет нормативно-правовыми актами.

В 2017–2018 гг. нами проведено исследование с целью определения уровня готовности обучающихся к нормативной деятельности. В опросе приняли участие студенты I курса заочного, ускоренного отделения (по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование») в количестве 47 человек, из них 34 чел. (72,3%) работают в детских образовательных организациях: воспитателями 12 чел. (25,5%) и учителями начальных классов 22 чел. (46,8%).

С целью определения уровня развития мотивационного компонента мы использовали анкету, где первый вопрос звучал так: *«При каких обстоятельствах в процессе обучения в вузе у Вас возникла потребность в применении нормативно-правовых документов?»*.

Большинство (48,9% опрошенных) отметили, что необходимость в документационных действиях возникла в ходе педагогической практики и при написании курсовой работы; 31,9% считают, что потребуется только при написании выпускной работы, а 9,6% студентов уточнили, что только в ходе педагогической деятельности; столько же (9,6%) считают, что работа с документами необходима как при написании ВКР, так и в ходе педпрактики, где выполняются задания по нормативно-правовой базе учителя и школы.

Для того чтобы определить, насколько студенты заинтересованы в документационной деятельности, спрашивалось: *«Какому нормативному документу Вы уделили особое внимание в период педагогической практики?»*.

Большинство студентов (42,6%) ответили, что особое внимание было направлено на документы федерального значения – это Закон № 273-ФЗ [7], ФГОС [14], Президентская инициатива «Наша новая школа» [8], Концепция духовно-нравственного развития и воспитания [1]. Из них 31,9% опрошенных использовали на практике два стандарта: дошкольный и начальный. Часть студентов (10,6%) – использовали стандарт для детей с ОВЗ [3].

Остальные (57,4%) распределились следующим образом: отдали предпочтение локальным актам школы (25,5%); только ФГОС НОО (17%); только организационно-распорядительным документам школы по месту прохождения практики (10,6%); ограничились изучением приказа и договора практики (4,3%).

На вопрос: «С помощью каких способов поиска, сбора и обработки информации Вы работаете с текстом документов?» 100 % студентов написали, что с помощью сети Интернет. Среди способов обработки были выделены следующие: использование функции «автопоиск» при работе с документами в формате PDF – 48,9%; метод планирования (составление плана, затем подбор детализирующих пунктов) – 31,9%; метод цитирования – 8,5%; метод тезирования – 4,3%; метод аннотирования – 2,1%; оставили вопрос без ответа – 4,3% первокурсников.

Оценивая уровень развития содержательного и операционного компонентов, мы проанализировали отчеты по педагогической (учебной) практике. В ходе прохождения практики первокурсникам предлагались задания с целью анализа отдельных аспектов нормативной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

*Задания для студентов
в период педагогической (учебной) практики*

Задание	Цель	Работа с документами
1. Ознакомление с общеобразовательной организацией через работу с сайтом школы в сети Интернет (тип и вид организации, проблемы и перспективы, психолого-гигиеническая оценка условий обучения и воспитания, особенности управления)	Оценить знания первокурсников о современных тенденциях обновления НОО	- Закон № 273-ФЗ [7]; - Президентская инициатива [8]; - приказы «О внесении изменений в ФГОС НОО» [4–6]
	Определить у студентов уровень понимания нормативно-правовой базы образовательной организации	Документы сайта школы
2. Изучение и анализ документации педагога (через беседу с учителем): - нормативно-правовые акты; - учетно-отчетные документы; - учебно-методические документы; - организационные документы	Определить у студентов уровень понимания нормативно-правовой базы педагогического работника	- Профессиональные стандарты [4; 10]; - ФГОС НОО [14]; - ООП (Основная образовательная программа); - локальные акты школы;
	Оценить знания о технологии проведения деятельности на основе законодательства об образовании	- примерная ООП школы
3. Ознакомление с особенностями организации службы по охране здоровья детей, анализ структуры медицинских карт учащихся (через беседу с учителем / медицинским работником)	Определить уровень осведомленности будущих и работающих учителей о нормативах и требованиях по охране здоровья и безопасной деятельности школьников	- Постановление «Об утверждении Сан-ПиН»; - Письмо Министерства «О безопасности образовательных организаций», - ФГОС НОО ОВЗ [8]; - муниципальные акты школы

<p>4. Изучение специфики организации учебно-воспитательной работы (УВР) учителя начальных классов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наблюдение уроков и внеклассных мероприятий; - работа с родителями 	<p>Определить готовность студентов в организации и проведении внеклассных мероприятий, родительских собраний, в проверке тетрадей младших школьников</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Письмо Министерства «О контроле и оценке результатов обучения в начальной школе»; - концепция ДНРиВ [1]; - ФГОС НОО [14]
<p>5. Изучение специфики организации УВР учителя, которые взаимосвязаны с другими этапами общего образования</p>	<p>Оценить умения первокурсников составлять программу формирования учебных действий с учетом принципа преемственности: дошкольное, начальное, основное образование</p>	<p>Стандарты дошкольного, начального и основного общего образования</p>

Все отчеты студентов-практикантов условно объединили в четыре группы:

Группа 1 – «Знают и умеют» (4,3% опрошенных): следят за изменениями в области образования, понимают особенности нормативно-правовой базы, владеют современной терминологией и используют в своей работе документы.

Группа 2 – «Умеют, но не знают» (38,2% первокурсников) – достаточно грамотно составили программу по формированию учебных действий (УУД) с учетом принципа преемственности на различных этапах общего образования и предложили свои рекомендации. Однако не смогли проанализировать нормативно-правовую базу школы и не знают виды документов; не владеют информацией о современных документах; допускают ошибки в терминологии.

Группа 3 – «Знают, но не умеют» (44,7% студентов): знают об основных обновлениях образовательной политики, об основных изменениях стандарта и новой редакции ФГОС НОО. Однако при организации учебно-воспитательной работы сослались в основном на ФГОС НОО и допустили ошибки при составлении программы преемственности.

Группа 4 – «Не знают и не умеют» (12,8% первокурсников): показали схематичные знания об основных документах педагога; практическую деятельность не подкрепили нормативно-правовыми актами.

Исследование по выявлению уровня готовности у будущих и работающих педагогов к нормативной деятельности показало, что на высоком уровне – 4,3% чел.; на среднем – 38,2%; на уровне ниже среднего – 44,7%; на низком уровне – 12,8% студентов. Можно сделать вывод, что у большинства (87,6% опрошенных) возникает потребность и интерес к нормативной деятельности.

Следовательно, данная проблема существует и актуальна, а решение её видится нам в изучении таких дисциплин, как «Нормативно-правовые основы деятельности педагога» (Б1.В.ОД.3) и «Основы документационного обеспечения управления деятельности педагога» (Б1.В.ОД.25), которые направлены на формирование следующих компетенций: способность использовать базовые и правовые знания в деятельности (ОК-7); готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4); готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1).

Поэтому следующей задачей, стоящей перед нами, является подготовка будущих воспитателей и учителей к нормативной деятельности в соответствии с задачами профессионального стандарта «Педагог».

Список литературы

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 23 с.
2. Ничагина А. В. Обзор нормативной терминологии учителя начальных классов // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. 30 нояб. 2017 г., № 4 (3). – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 53–58.
3. О введении ФГОС ОБЗ: письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/8021> (дата обращения: 10.04.18).
4. О внесении изменений в ФГОС НОО, утвержденный приказом Министерства от 6 октября 2009 г. № 373: приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 г. № 1576. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/8033> (дата обращения: 10.04.18).
5. О внесении изменений в ФГОС НОО, утверждённый приказом Министерства от 6 октября 2009 г. № 373: приказ Минобрнауки России от 29.12. 2014 г. № 1643. – URL: <http://base.garant.ru/70864704/> (дата обращения: 10.04.18).
6. О внесении изменений в ФГОС НОО, утверждённый приказом Министерства от 6 октября 2009 г. № 373: приказ Минобрнауки России от 18.05.2015 г. № 507. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/6035> (дата обращения: 10.04.18).
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон. – М.: Просвещение, 2015. – 160 с.
8. Об обсуждении проекта национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: письмо Департамента государственной политики в образовании МО РФ от 13.03.2009 г. № 03-451. – URL: <http://base.garant.ru/6723971/> (дата обращения: 10.04.18).
9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р. – URL: <http://base.garant.ru/70643472/> (дата обращения: 10.04.18).

10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н. – URL: http://www.ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 28.03.18).

11. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/22428> (дата обращения: 28.03.18).

12. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21886422> (дата обращения: 10.04.18).

13. Советова Е. В. Школа нового поколения. Административная работа. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 318 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2017. – 53 с.

Статья поступила: 18.04.2018. Принята к печати: 28.05.2018

**Роль инфографики и мемов в изучении истории
зарубежной литературы в образовательной организации
высшего образования: новые подходы к визуализации**

В статье рассматриваются новые подходы к использованию наглядности в образовательном процессе. Обосновывается, что наряду с уже традиционной инфографикой в изучении курса «История зарубежной литературы» в образовательной организации высшего образования целесообразно применять мемы, тематически связанные с конкретными разделами дисциплины.

The article considers new approaches to the use of visualization in the educational process. It is justified that along with the already traditional infographics in studying the course «History of Foreign Literature» in an educational organization of higher education, it is expedient to apply memes that are thematically related to specific sections of the discipline.

Ключевые слова: наглядность, визуализация, инфографика, мем, история зарубежной литературы.

Key words: visibility, visualization, infographics, meme, history of foreign literature.

Принцип наглядности традиционно выступает системообразующим в образовательном процессе [3]. С развитием образовательной технологии меняются и алгоритмы визуализации.

Как отмечают исследователи, «образовательный процесс (как и любой обмен информацией) коммуникативен по своей природе на всех этапах и стадиях – передачи, хранения и обработки информации. Объективное развитие процесса информатизации образования диктует необходимость добавления в этот список нового элемента – представления информации» [4, с. 370].

Сегодня одним из ведущих методов наглядного представления данных является инфографика (информационная графика), определяемая как «графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и чётко преподнести сложную информацию» [2].

Инфографику можно эффективно использовать в курсе истории зарубежной литературы. Так, например, осваивая курс античной литературы, студенты первого курса филологического факультета активно обращаются к табличной форме представления информации и инфографике (см. табл. 1, рис. 1).

Особенности поэтики «Одиссеи» и «Илиады»

Критерий	«Илиада»	«Одиссея»
Сюжет	49 дней 10 года Троянской войны («гнев Ахилла»)	10-летнее возвращение Одиссея в Итали
Композиция	24 песни по числу букв древнегреческого алфавита	
Принцип	«воинский эпос»	«сказочный эпос»
Специфика	«описания-каталоги»	ретроспекция
Унификация	сложные эпитеты, гекзаметр	



Рис. 1. Жанровая генетика древнегреческой трагедии и комедии

Вторым алгоритмом является мем [4], единица культурной информации. Данное понятие было введено в 1976 г. английским учёным Ричардом Докинзом, популярным этологом и эволюционным биологом [1]. Сформулированная им теория мемов лежит в основе объяснения принципа развития и существования мировой культуры (в том числе и религии, науки, идеологии, моды и т. д.). Мем – это единица передачи культурного наследия, т. е. культурный репликатор, передаваемый от человека к человеку. Изначально термин «мем» был введён с целью подчеркнуть, что естественный отбор способствует отбору генов. С появлением Интернета как новой экосистемы, идеально подходящей для «размножения» мемов, появился такой подтип мемов, как «интернет-мем». Интернет-мем – это культурный репликатор, распространяющийся посредством информационных технологий. В современном интернет-пространстве можно выделить как минимум, пять типов мемов: текстовые мемы, мемы-картинки, видеомемы, музыкальные и креолизованные мемы (соединяющие в себе визуальный и текстовый материал).

Чтобы понять, как именно использование мемов способствует налаживанию контакта преподавателя с аудиторией, а также вовлекает обучающихся в образовательный процесс, обратимся к практике. Нами был проведён эксперимент с двумя группами студентов второго курса филологического факультета, никогда ранее не изучавших историю указанного периода. Обеим группам мы предлагали один и тот же материал (творчество вагантов и Франсуа Вийона), но разными способами. Первой группе материал был подан в форме классической лекции (без использования иллюстративного материала), а второй – в формате лекции с использованием мемов. Обе группы были трижды опрошены: вначале – перед проведением лекции, затем – сразу же по окончании занятия, и завершающий опрос был проведён спустя неделю. Значение первого опроса заключалось в выяснении уровня начальных знаний студентов по теме (творчество вагантов и Франсуа Вийона), которое оказалось равно нулю в обеих группах. Второй опрос устанавливал уровень мгновенного закрепления знаний у обучаемых, и третий позволял судить о долгосрочности хранения полученной информации в памяти студентов. Во всех трёх опросах содержалось по пять вопросов, причём вопросы в первых двух тестах и в последнем были сформулированы различным способом и представлены в разном порядке, чтобы сократить вероятность случайного заучивания порядка ответов опрашиваемыми.

В процессе обучения во второй группе нами были использованы три мема. Первый мем креализованный: «А чего у него джинсы драные? Он что, вагант?» изображает двух старушек, критикующих проходящих мимо. Мы полагаем, что многие сталкивались с такими соседками, вечно сидящими у подъезда и отпускающими нелестные комментарии в сторону представителей молодого поколения. Таким образом, мем «А чего у него джинсы драные?..» способствует запоминанию информации о социальном статусе вагантов (странствующие студенты, школяры) посредством выстраивания ассоциативного ряда (молодёжь-студенты-ваганты).



Рис. 2 Креализованный мем «Он что, вагант?»

Второй мем – музыкальный: знакомая всем с детства песня композитора Давида Тухманова «Из вагантов» (incipit: «Во французской стороне...») на вольный перевод Льва Гинзбурга с латинского языка оригинального текста песни вагантов «Hospita in Gallia» (XIII в.) в исполнении Игоря Иванова. Роль использования данного мема в процессе обучения – помощь обучаемым в воссоздании образа жизни вагантов. «Hospita in Gallia» была тесно связана с реалиями жизни и обучения студентов в Парижском университете. В песне – переживания швабского юноши, который отправляется на учёбу в Париж, о том, что профессора могут его «на смерть замучить», сложно назвать преувеличением. Курс обучения на богословском факультете в Парижском университете длился десять лет. На выпускном экзамене, который продолжался двенадцать часов, студенту противостояли двадцать диспутов, меняющихся каждые полчаса, тогда как сам студент был лишён отдыха. При успешной сдаче экзамена обучающийся удостоивался звания доктора.

Третий мем креализованный: «Ты чего такой дерзкий? Вийона начитался?» – изображает стикер в виде строгой девушки, поправляющей очки. Значение данного мема в привлечении внимания обучаемых к личности Франсуа Вийона (известного своим буйным, бесшабашным нравом) и повышении шансов на запоминание обучаемыми имени французского средневекового поэта.

Ты чего такой дерзкий?



Вийона начитался?

Рис. 3. Креализованный мем «Ты чего такой дерзкий?»

По результатам второго опроса, проведённого сразу же по окончании занятия, уровень знаний обучаемых по пройденной теме (творчество вагантов и Франсуа Вийона) оказался примерно одинаковым (абсолютное большинство студентов дало верные ответы на пять из пяти вопросов). Совсем иначе обстояло дело с третьим, завершающим тестированием, проведённым через неделю. Большинство студентов из первой группы успешно справились лишь с одним вопросом из пяти, т. е. смогли назвать основные темы творчества вагантов (воспевание радостей жизни, беспечного веселья и вина; обличение порочности и корыстолюбия епископов и богатых прелатов,

тунеядства и лицемерия монахов). Интересно, что верно характеризую (пусть и в общих чертах) образ жизни вагантов, лишь один студент из пяти опрошенных смог вспомнить само слово «вагант». Не сохранилось в памяти обучаемых и имя Франсуа Вийона и, тем более, названия его произведений.

Значительно лучше с третьим опросом справились студенты из второй группы, в процессе обучения которых мы использовали мемы. Большая часть опрошенных студентов смогли ответить на все пять вопросов правильно.

Исходя из результатов эксперимента, описанного выше, можно сделать вывод о значительности благотворного воздействия мемов на уровень усвоения материала обучаемыми. Однако вполне возможно, что студентам помогает запомнить новый материал любой визуальный материал, а не только мемы. Для того чтобы разобраться в данном вопросе, нами был проведён ещё один эксперимент, аналогичный первому. Единственным отличием стало то, что в основе подачи материала во второй группе студентов (в обучении которой ранее были использованы мемы) стали лекции, подкреплённые визуально (схемы, таблицы, портреты авторов и т. д.), а в первой группе (в которой ранее визуальный материал не был нами использован вообще) – мемы. В качестве темы для рассмотрения на этот раз, мы избрали жизнь и творчество английского поэта и драматурга Кристофера Марло.

Во второй группе в качестве иллюстративного материала мы использовали два слайда. На первом: портрет неизвестного, на котором, по мнению некоторых исследователей, изображён Кристофер Марло; годы жизни поэта и драматурга и тезисный план биографии.



Кристофер Марло
1564-1593

- родился в один год с Шекспиром в семье сапожника
- английский поэт, переводчик и драматург-трагик
- разведчик
- по легенде убит в пьяной драке, однако ходили слухи, что Марло жив и даже пишет за Шекспира

Портрет неизвестного. По мнению части исследователей, здесь изображён Кристофер Марло

Рис. 4. Кристофер Марло



The Tragical History of the Life and Death of Doctor Faustus.
With new Additions.
Written by *C. Mar.*

- **Тамерлан**, бывший пастух, появляется на сцене в триумфальной колеснице, которую тащат зубами за верёвки покорённые им цари. – ок. 1587
- **«Мальтийский жид»** по имени Барабас (Варавва) борется с целым христианским миром за освобождение своей порабощённой нации и побеждает этот мир единственным доступным ему орудием — золотом. – ок. 1589
- **Фауст** продаёт душу из-за жажды знаний и стремления владеть миром. Мечты и желания Фауста — целая программа экспансии, осуществляемой руками жадных авантюристов, начавших свою социальную карьеру в Британии. – ок. 1589

Printed for Iohn Wright, and are to be sold at his Shop without Newgate, at the signe of the Bible. 1620.

Издание «Трагическая история жизни и смерти доктора Фауста». 1620

Рис. 5. Творчество Кристофера Марло

На втором слайде – обложка издания «Трагической истории жизни доктора Фауста» 1620 г. и избранная библиография Кристофера Марло (с указанием года окончания написания и краткой аннотацией).

В первой группе иллюстративный материал был дополнен нами двумя мемами. На первом изображён Кристофер Марло с пистолетом в руке на фоне надписи «007». При этом на пистолете надпись «ТАМЕРЛАН». Данный мем способствует запоминанию внешности автора, названия одного из произведений и факта работы Марло на английское правительство.



Рис. 6. Креализованный мем «Марло – агент 007»



Рис. 7. Креализованный мем «Шекспировский вопрос»

Второй мем изображает Кристофера Марло, который держит маску Шекспира в руках. Этот мем способствует запоминанию обучаемыми популярной антистратфордской теории, согласно которой Кристофер Марло писал за Шекспира (либо в соавторстве с ним).

По результатам первого опроса только три человека из десяти опрошенных назвали Кристофера Марло поэтом, два человека – художником, и оставшиеся пять признались, что не знают, кто такой Кристофер Марло. При этом ни один из десяти опрошенных студентов не смог назвать хотя бы одно произведение Марло-поэта или Марло-художника.

Со вторым опросом успешно справились студенты как из первой, так и из второй группы, ответив на все пять вопросов верно, что позволяет судить о благотворном воздействии визуального материала на восприятие и усвоение нового материала обучаемыми.

Во время третьего, завершающего теста большинство студентов из второй группы (в процессе обучения которой нами был задействован только «строгий» иллюстративный материал, без использования мемов) справились с четырьмя вопросами из пяти, при этом из произведений Кристофера Марло вспомнить им удалось лишь «Фауста».

Студенты из первой группы (в обучении которых мы использовали не только «строгий» иллюстративный материал, но и мемы) верно ответили на все пять вопросов из пяти, при этом помимо «Фауста» большинством из них была названа трагедия «Тамерлан». Кроме того, пять из пяти опрошенных студентов из первой группы смогли достаточно подробно рассказать о теории «Марло-Шекспир», а также вспомнили легенду, связанную с загадочными обстоятельствами гибели поэта и драматурга.

Таким образом, заявленное нами ранее предположение о решающей роли любого иллюстративного материала в процессе запоминания обучаемыми нового материала подтвердилось. Но стоит заметить, что результаты опроса в первой группе (в обучении которых мы использовали ещё и мемы) оказались выше, чем во второй. Исходя из этого, мы полагаем, что самым оптимальным способом вовлечения студентов в процесс обучения (из рассмотренных нами в данной статье) является использование иллюстративного материала, разбавленного яркими и заминающимися мемами, легкодоступными для понимания обучаемыми.

Список литературы

1. Докинз Р. Эгоистичный ген; пер. с англ. Н. Фоминой. – М.: АСТ : CORPUS, 2017. – 512 с.
2. Инфографика [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Инфографика>
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
4. Мем [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мем>
5. Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадиизайн // Образовательные технологии и общество. – 2010. – Т. 13. – № 2. – С. 369–387.

Статья поступила: 20.04.2018. Принята к печати: 24.05.2018

Обеспечение результативности обучения в условиях информатизации образования в вузе

В статье рассматриваются проблемы системного управления всеми компонентами педагогической системы в вузе. Предложены критерии и показатели эффективности управления развитием информационной образовательной среды в системе управления знаниями.

The article deals with the problems of system management of all components of the pedagogical system at the University. Criteria and indicators of management efficiency of information educational environment development in the system of knowledge management are proposed.

Ключевые слова: управление педагогической системой вуза, управление знаниями, качество высшего образования, показатели результативности обучения.

Key words: management of the pedagogical system of the University, knowledge management, quality of higher education, indicators of learning performance.

Министерством образования и науки приняты и постепенно вошли в жизнь требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) на всех уровнях: от дошкольного до высшего образования. Основной целью стандартов стало повышение результативности обучения всех категорий обучающихся.

На встрече с ректорами вузов страны президент России В.В. Путин определил программу развития высшего образования, задачи и роль учебных заведений, всех структур и, прежде всего, аспирантуры в обеспечении развития экономики страны, прорыва в создании новых технологий, открытий во всех областях знаний.

В свете реализации этих задач руководителям всех уровней особое внимание необходимо уделить стратегическому управлению, активному внедрению в деятельность вузов системного управления всеми подсистемами: научной, образовательной, педагогической, организационной, технологической, теоретико-методологической.

Развитие вузов будет по-прежнему проходить в условиях ускоряющейся информатизации общества. Проблема системного подхода к управлению вузом в информационном обществе подробно была рассмотрена в нашей статье [9, с. 345–349]. Мы определили особенности

системного подхода в управлении, основные факторы, влияющие на развитие высшей школы в условиях информатизации образования.

На наш взгляд, российское образование на всех уровнях на основе требований ФГОС для достижения результативности обучения должно сосредоточить внимание на развитии в вузе подсистемы управления знаниями в условиях информатизации как методологической основы управления педагогической системой, где в центре внимания будет реализация концепции «управление знаниями», предложенной профессором А.И. Жилиной [3; 4].

В этих условиях изменяются критерии и показатели результативности, качества высшего образования. Основные компоненты системного управления обучением в информационной образовательной среде вуза, на наш взгляд, следующие:

- материально-технические средства – это новое программное обеспечение, позволяющее работать с Интернетом, электронными учебниками, базами данных, моделирующими программами, WWW-страницами и др.;

- модифицированные формы обучения: виртуальные лекции, семинары, лабораторные работы; индивидуальные маршруты обучения (лично ориентированные) на основе электронных продуктов;

- инновационные средства обучения: системы телекоммуникаций;

- новые технологии обучения: дистанционное обучение, мобильные технологии, клиент-серверные технологии;

- профессиональный уровень преподавателей со следующими умениями: излагать учебный материал, используя программно-технические средства; приобретать, обновлять знания, используя современные информационные образовательные технологии; использовать информационные технологии при контроле знаний студентов; проводить научный и педагогический эксперименты, обрабатывать и анализировать полученные результаты; вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий;

- новые актуальные методы обучения: обсуждение изучаемого материала в ходе виртуальных семинаров; переписка преподавателей и студентов по электронной почте; тестирование (контроль знаний в виртуальном режиме); обучение по индивидуальному маршруту, текущая проверка знаний в виртуальном режиме;

- научно-экспериментальная база: специальные моделирующие программы для вычислительных экспериментов.

Процесс формирования новых организационных структур и институциональных форм учебных заведений, деятельность которых основана на широком использовании новых информационных технологий, предполагает установление на уровне образовательного учреждения адекватных связей между всеми этими подсистемами и

элементами, обеспечивающими повышение результативности образования.

Использование современных компьютерных и телекоммуникационных технологий для повышения результативности образования может помочь педагогам наладить и поддерживать связи между технологиями, содержанием обучения, разработкой курсов, их доставкой, развитием среды обучения и другими компонентами образовательного процесса. Администраторы учебных заведений должны обеспечить взаимосвязь задач, решаемых различными компонентами образовательной системы, скоординировать совместную деятельность для решения всего комплекса проблем.

При осуществлении системного подхода к управлению современным образованием в вузе необходимо исходить из того, что каждая из подсистем образования сама представляет собой сложную систему, состоящую из ряда связанных между собой элементов.

Выделим основные элементы педагогической подсистемы современного образования и определим их связи как между собой, так и с другими подсистемами управления, чтобы раскрыть системный характер управления образованием, которое базируется на современных информационных технологиях.

Основу учебного процесса в вузе составляет предмет изучения (учебная дисциплина), его содержание, определяющее совокупность знаний, умений, навыков, которыми овладевает обучающийся.

Понятия «усвоение», «освоение» и «овладение» содержанием образования до сих пор функционируют в педагогической науке и практике без точного определения. Для педагогических и психологических текстов характерно их синонимичное употребление или состояние прямого переноса объема и сущности одного понятия на другое без объяснения этих процессов. Между тем эти понятия действительно разные. Известно, что до недавнего времени дидактика вполне обходилась одним понятием «усвоение» знаний, а сегодня все три понятия используются очень активно.

Обратимся к истории их введения в отечественную педагогику, начиная с 20-х гг. XX столетия. Такое исследование было проведено В.С. Безруковой [2] в ее докторской диссертации, а затем отразилось в словарях.

Первым появился термин «усвоение»: «усвоение знаний», «усвоение наук», «усвоение материала». В 40–60-е гг. закладываются основы понимания «усвоения» как дидактической категории, которая преимущественно связывалась со знанием, теорией, идеями, учебным материалом. В связи с наличием других подходов к обучению и его результатам, «интериоризация» как «присвоение» программного материала учащимися, т. е. «усвоение», закрепила свои позиции в науке и практике и даже стала центральной проблемой образования.

Об усвоении знаний заговорили как о самостоятельном дидактическом понятии, отражающем процессуальную и результирующую сторону обучения. Анализируя работы таких ученых, как В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина, мы пришли к выводу, что как бы глубоко ни исследовалось это понятие, оно всегда ассоциировалось с теоретическим знанием, со статикой его приобретения, присвоения. Усвоить знания при такой трактовке можно, но использовать нельзя.

С годами, с развитием «культуросообразного» подхода к содержанию образования и образовательным технологиям понятия «усвоение» стало явно не хватать. Появились понятия «освоение» и «овладение». «Освоение» нам известно из работ Т.А. Ильиной и Д.В. Вилькеева. «Освоение» чаще всего употреблялось в связи с практической, а не теоретической деятельностью.

Дидактическое понятие «освоение» стало осмысливаться в 80-е гг. С конца 90-х гг. оно активно входит в педагогику, охотно разрабатывается учеными. Фундаментально дидактическое понятие «освоение» представлено в работах М.В. Кларина [5], который связывает его с активной позицией учащегося в учебном процессе, где ему предстоит «не просто «усваивать» материал, но самому искать ответы, вступать в активный диалог. По мнению М.В. Кларина, «освоение» – это не просто понимание, запоминание и применение знаний, оно носит в себе черты деятельности, личностный вклад, направленность личности.

Анализ педагогической литературы последних лет показал, что «освоение» применимо не только к знаниям в их разных формах, но и к средствам обучения, видам работы и т. д. Таким образом, освоение чего бы то ни было означает не только запоминание, а и формирование умений пользоваться этим, т. е. оно объективно имеет содержательные и операционные стороны знания.

Наконец, категория «овладение». В принципе, для психологии и педагогики этот термин не является категорически новым. Хотя и редко, но все же встречается в работах 40-х гг. прошлого столетия. Например, С.Л. Рубинштейн в своих «Основах общей психологии» писал, что «овладение определенной системой знаний, сложившейся в процессе исторического развития, является и средством и целью» по отношению к развитию способностей человека [8].

Интересно, что в дидактике 90-х гг. и у современных авторов можно встретить как все три понятия, так и расширительное толкование «усвоения» с включением признаков «освоения» и «овладения».

Но как бы ни расширяли объем понятия «усвоение», оно закрепило за собой смысл, который лаконично выразил К.К. Платонов через состав усвоения, включающего понимание, запоминание, возможность практического использования. В педагогике понятие «обработка знаний» встречается крайне редко. Несмотря на то что

«обработка» знаний как дидактическое понятие еще мало исследуется, мы все-таки считаем его завершающим цикл «усвоение – освоение – овладение» по отношению к содержанию образования.

«Обработка» знаний – относительно новое дидактическое понятие. Как научный термин стало признаваться и специально разрабатываться в информатике и информационных системах. Обработку знаний можно определить как процесс видоизменения их исходного состояния с помощью и посредством определенных умственных практических приемов и средств. В широком смысле обработка знаний есть процесс преобразования информации. Обработка знаний как специальный технологический компонент обучения в вузе в корне меняет этот процесс. Во-первых, происходит переориентация внимания с содержательной части на технологическую, обеспечивая их уравновешенность, что облегчает освоение содержательной части. Во-вторых, в целостном учебном процессе сливаются репродуктивная и поисковая технологии. В-третьих, вузовский преподаватель по-иному будет подходить к формированию содержания учебного материала с точки зрения его обрабатываемости. В-четвертых, именно обработка знаний как технологический процесс способствует субъективизации позиции студента в обучении.

Введение в вузовскую дидактику понятия «обработка знания» многое в ней меняет, тем самым способствуя современной концепции системного управления знаниями. Управление знаниями мы будем понимать как обеспечение условий планомерного функционирования и развития системы познания в процессе овладения знаниями обучающимися.

Управление знаниями – это динамичный целенаправленный системный процесс, включающий организацию и постоянную коррекцию взаимодействия нескольких сложных подсистем, деятельность которых педагогически профессионально направлена на достижение запланированных результатов каждым обучающимся на основе требований ФГОС.

Как считает профессор А.И. Жилина, «система управления знаниями включает несколько сложных подсистем, которые при целенаправленной организации логично взаимодействуют между собой для эффективного достижения запланированного результата в освоении знаний учащимися:

- подсистема субъектов образовательной деятельности: это психо-био-социальные системы – учащиеся, педагоги, родители, другие субъекты (личностные качества субъектов: мотивация, особенности воли, восприятие, память и др.);

- подсистема содержания обучения в соответствии с предметом и темой изучения: знания, умения, навыки (комплекс понятий, терминов, законов, правил, алгоритмов, способов действия и др.);

- подсистема: системный процесс познания окружающего мира («От живого созерцания – к абстрактному мышлению – от него к практике»);

- подсистема: профессионально организованный учебно-воспитательный процесс как система – урок, мероприятие, др. (цель, виды, формы, методы, средства, технологии и др., направленные на достижение целей обучения, познания, воспитания, развития личностных качеств);

- подсистема: системный процесс управления знаниями (определение и описание цели-результата на основе требований ФГОС; включение системы взаимодействия субъектов образовательного процесса (ученик-ученик, ученик-учитель), организация видов деятельности ученика, учителя в соответствии с целями, содержанием, личностными особенностями учащихся, направление всех действий на достижение результата, основанного на требованиях ФГОС» [3].

На основе названных подсистем управления знаниями в процессе обучения можно сделать вывод о том, как понимать управление знаниями в образовательной организации – современном вузе.

Системное управление знаниями в вузе – это, на наш взгляд, профессионально организованный педагогом на информационной основе целенаправленный системный процесс, обеспечивающий не только усвоение знаний, но и овладение умениями, формирующими мыслительные процессы и личностные качества обучающихся.

Для того чтобы обучаемые освоили определенное содержание, разрабатывается ряд учебных курсов, имеющих в основе программы высшего профессионального обучения, совокупность средств для достижения целей и задач этих программ, а также для контроля за результатами этого процесса и т. д. Данный элемент связан с проектированием и разработкой учебных курсов.

Курсы должны быть не только детально разработаны, но и соответствующим образом предоставлены для изучения. Поэтому выделяется элемент педагогической подсистемы, связанный с доставкой, предоставлением курсов.

Итак, основные элементы педагогической подсистемы новой образовательной системы связаны со следующими видами деятельности: определение содержания обучения; проектирование и разработка учебных курсов; предоставление, доставка учебных курсов; создание определенной среды обучения; организация учебного процесса.

Эти элементы можно выделить и в традиционном учебном процессе, но как характер связанной с ними деятельности, так и взаимосвязи между этими элементами существенно отличаются от основанного на информационных технологиях образования. Принци-

пиальные отличия проявляются в том, что если в традиционном образовании учебные курсы предоставляются в основном посредством материалов в печатной форме и непосредственного, «лицом к лицу», обучения в группах или индивидуально, то современные коммуникационные технологии открывают множество новых способов доставки, предоставления учебного материала обучаемым. Выбор того или иного способа доставки в значительной мере зависит от содержания учебного материала.

Содержание и способ предоставления материала во многом определяют, как будут проектироваться и разрабатываться учебные курсы, хотя деятельность может оказывать обратное влияние и привести к корректировке и в способах доставки, и в выборе учебного материала.

Если традиционное обучение в основном проходило в учебных аудиториях, то обучение в среде, основанной на информационных технологиях, может быть организовано в любое время в любом месте. Это должно быть соответствующим образом оборудованное рабочее место или на предприятии, или в специальном учебном центре, или прямо на дому у обучающихся.

Информационная среда обучения существенно влияет на проектирование и предоставление учебных курсов. Естественно, что организация учебного процесса в такой образовательной системе будет существенно отличаться от традиционной.

Не только отдельные элементы педагогической подсистемы современного образования тесно взаимосвязаны, но и вся эта подсистема связана с другими в единой образовательной системе. Например, содержание обучения опирается на теоретико-методологические основания образовательной системы. Способы предоставления курсов и среда обучения неотрывны от технологической подсистемы базирующегося на НИТ образования. Организация учебного процесса входит как компонент и в организационную подсистему образовательной системы.

Таким образом, любая педагогическая деятельность в области основанного на информационных технологиях образования теснейшим образом взаимосвязана как с другими видами этой деятельности, так и с деятельностью организаторов образования, специалистов по информационным технологиям.

Приказ Министерства образования и науки от 05.04.2017 г. №301 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования- программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» определяет систему этой деятельности.

При осуществлении образовательной деятельности по образовательным программам организация должна обеспечивать проведение учебных занятий в различных формах по дисциплинам (модулям); проведение практик, контроля качества освоения образовательной программы на основе текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся.

В соответствии с приказом каждая программа дисциплины (модуля) должна включать в себя, кроме наименования, перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы. В программе указывается место дисциплины в структуре образовательной программы; её объем в зачетных единицах с указанием количества академических или астрономических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся.

Содержание дисциплины структурируется по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических или астрономических часов и видов учебных занятий. Указываются перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине, фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся.

Важно, что в программе определяются: перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины, и перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины, методические указания для обучающихся по её освоению, перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса, включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем. Обращено внимание на состояние материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине.

Особая роль отводится фонду оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю) или практике, входящим в состав в соответствии с программой дисциплины и программой практики. Этот фонд включает в себя:

- перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы;
- описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания;
- типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков или опыта деятельности,

характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы;

- методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

Для каждого результата обучения по дисциплине или практике организация определяет показатели и критерии оценивания сформированности компетенций на различных этапах их формирования, шкалы и процедуры оценивания [11].

При сложностях финансирования образования успех любой деятельности в сфере образования во многом определяется ее связью с экономической подсистемой образовательной системы. Используемые технологии, способы доставки обучения, развитая учебная среда, содержание учебного материала существенно влияют на развитие экономической подсистемы образования.

Повысить результативность такой сложной образовательной системы можно только путем адекватного регулирования многообразных связей между различными видами деятельности в ней, т. е. путем управления образованием на основе системного подхода.

Выделение системного подхода как основы управления современным образованием поднимает целый комплекс вопросов. Прежде всего, каковы особенности и характерные черты такого управления различными элементами и подсистемами образования, которое ведет к повышению его результативности. Каковы конкретные пути этого повышения, какие связи между различными элементами образовательной системы должны регулироваться и в каком направлении для того, чтобы результативность всей системы образования повышалась.

Исследования Российской академии образования, проводимые совместно с ЮНЕСКО, позволяют дать характеристику результативному образованию в вузе. Во-первых, оно должно вооружить обучающихся профессиональными знаниями и навыками, которые долго не устареют в обозримом будущем. Во-вторых, на основе усвоенных знаний и развития интеллектуальных способностей образование должно сформировать и развить такие личностные качества, которые максимально облегчат молодому человеку процесс адаптации к социальным реалиям, позволят ему реализовать себя в сложном, противоречивом обществе.

Рациональная организация управления образовательными процессами, выстроенная на перечисленных выше принципах, позволяет максимально расширить креативное поле и определить пути управления, способствующие улучшению качества образования в контексте системного подхода.

В международных стандартах качество является совокупностью свойств и характеристик продукции, которые придают ей способность удовлетворять обусловленные и предполагаемые потребности. Говоря о результате учебно-воспитательской деятельности, мы говорим о продукции, дающей его получателю – обучаемому полезные свойства (способности, возможности), предназначенные для удовлетворения потребностей личного и общественного характера. Результаты образования имеют «внутренний» характер – это изменения в знаниях и других элементах опыта человека, личностных качествах, самосознании, отношениях, ценностях. Для того чтобы выявить эти результаты, необходимо «материализовать» или «овнешнить» их, т. е. организовать такую деятельность учащихся, результаты которой достаточно полно и однозначно свидетельствовали бы о приобретенном опыте и личностных «приращениях».

Рассмотрение качества образования как результата управления им и поиск факторов, его определяющих, следует начинать с рассмотрения результатов образования, соотнесенных (по определению качества) с требованиями потребителей. В таком случае первой стороной рассмотрения станут потребители результатов. Идеал образованности выражает представление о наиболее желательных результатах образовательного процесса – такой системе достижений учащегося, которая соответствует состоянию общества и способствует его дальнейшей динамике. Идеал образованности играет роль общего ценностного ориентира для тех, кто учит и учится

Во-первых, это сам обучающийся в процессе обучения и после выпуска из образовательного учреждения соответствующего уровня. Он, как личность, является потребителем своей образованности при решении социальных и личных жизненных задач. Здесь качество образования, определяемое содержанием усвоенных знаний и умением их использовать, характеризует способность и возможность обучающегося удовлетворять свои потребности: поступать в следующее по уровню образовательное учреждение, поступать на работу и т. д., т. е. адаптироваться к социальным реалиям с той или иной степенью успешности.

Во-вторых, потребителями являются все организации, учреждения и лица (социум), которые принимают выпускников образовательных учреждений на работу, учебу или каким-то другим образом взаимодействуют с ними. Эти потребители проявляют себя соответствующими требованиями при переходе ученика-выпускника из начальной в основную школу, из основной – в среднюю общую, из школы в профессиональное училище, колледж или институт, из лю-

бого учебного заведения в производственную или коммерческую организацию и т. д.. Каждого из потребителей интересует свой набор образовательных характеристик и способностей выпускников, отвечающий его ведомственным и индивидуальным запросам. Конкурсы, вступительные экзамены и другие испытания при приеме людей в организации – это и есть проверка соответствия их образования конкретным требованиям потребителя.

Образование как *результат* фиксирует факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности.

Образование как результат вбирает в себя такие понятия, как интеллект, грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет.

В современном понимании в грамотности человека должны найти своё воплощение важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним. В образовании выделяют процессы, которые обозначают непосредственно сам акт передачи и усвоения опыта. Это ядро образования – обучение.

Результативность образования можно определить по уровню развития обучающихся и самой системы образования.

В этом случае показателями результативности будут являться: 1) реализация образовательных стандартов; 2) развитие сети и укрепление учебно-материальной базы; 3) развитие образовательных технологий; 4) развитие системы управления образованием; 5) достижение и подтверждение гражданином определенного ценза, который удостоверяется соответствующим документом; 6) уровень физического, психического, интеллектуального, нравственного развития обучающихся; 7) уровень сформированности культуры; 8) состояние здоровья обучающихся; 9) качество знаний, умений и навыков; 10) сформированные потребности в знаниях и стремление к самообразованию.

Отсюда следует важный вывод, что не может быть качественного образования «вообще». Оно может быть качественным или не очень только по отношению к заранее установленным требованиям и параметрам образования, выступающим как цель. Этот вывод полностью согласуется с положением теории управления: результат любой деятельности определяется степенью достижения поставленной цели. Но цель эта должна быть конкретной и известной всем заинтересованным лицам и организациям – возможным участникам совместной деятельности.

Не случайно в последние десятилетия на уровне правительств развитых стран и мирового сообщества ученых качество образования рассматривается как один из ведущих факторов национальной безопасности. Это связано с проявившейся во второй половине XX в. закономерностью: чем выше образовательный и культурный уровень народа, тем выше поднимается общество по пути цивилизованной экономики. «Ориентация на защиту от внешнего врага постепенно уступает место пониманию того, что гораздо более опасным может стать внутренний враг в лице некачественного, не соответствующего экономическим, технологическим, социальным и культурным реалиям образования» [10].

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. – М., 1996. – 344 с.
2. Виханский О.С. Стратегическое управление. – М., 2006. – 296 с.
3. Жилина А.И. Управление знаниями как новый феномен общественного развития в информационную эпоху // XX Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. 25–26 апр. 2016 г. Т. 2. / под ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 95–105.
4. Жилина А.И. Модель управления знаниями в современной системе образования // XVIII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. 22–23 апр. 2014 г. Т. 2. / под ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 89–101.
5. Кларин М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. – М., 1996. – 167 с.
6. Лабоцкий В.В. Управление знаниями. – Мн.: Совр. шк., 2006. – 392 с.
7. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 2006. – 799 с.
8. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1997. – 462 с.
9. Чепуренко Г.П., Крылова Е.В. Системный подход в управлении вузом в информационном обществе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. Педагогика. Ч. 2. – №4. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 345–350.
10. Проблемы результативности общего образования // Credo. – №3. – 2016. – С. 11–17.
11. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки от 05.04.2017 г. № 301.

Статья поступила: 17.04.2018. Принята к печати: 25.05.2018

Сведения об авторах

Абрашина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ffks.dekanat@lengu.ru

Авдиенко Геннадий Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии служебной деятельности, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: gen_avdienko@mail.ru

Андерсон Мария Николаевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: maria.anderson@yandex.ru

Ахмедханов Мурадхан Алдерханович – кандидат психологических наук, Военно-научный учебный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (Россия, Москва); e-mail: murad66687@mail.ru

Белов Василий Васильевич – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Бойко Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

Ванновская Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vannovskaya@mail.ru

Ванюшин Артем Валерьевич – аспирант кафедры общей и прикладной психологии; Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: artemvanushin2014@mail.com

Вилкова Ирина Анатольевна – аспирант кафедры общей и прикладной психологии Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ivilkova05@gmail.com

Головешкин Иван Дмитриевич – ассистент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: gid250677@mail.ru

Головешкина Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

Груздева Мария Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: maria-gruzdeva2809@yandex.ru

Губин Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mrgoobin@yandex.ru

Денисова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Россия, Череповец); e-mail: denisova@inbox.ru

Жилина Алла Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Каминская Надежда Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ddp92@yandex.ru

Кателина Анна Александровна – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anna.katelina@mail.ru

Климова Татьяна Владимировна – старший преподаватель, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: marinasku@yandex.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

Кублицкая Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: rio@lengu.ru

Куницына Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Курносова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет (Россия, Челябинск); e-mail: ksa0308@mail.ru

Ланкина Ольга Юрьевна – Санкт-Петербургский государственный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: olga_lankina@mail.ru

Леханова Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Россия, Череповец); e-mail: lehanovao@mail.ru

Лучкина Ольга Александровна – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: olyalukoie@gmail.com

Лягинова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Россия, Череповец); e-mail: LyaginovaOY@chsu.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Манохина Надежда Николаевна – старший преподаватель, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: marinasku@yandex.ru>

Маркина Нина Витальевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения обучения одаренных детей, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (Россия, Челябинск); e-mail: nvmark@mail.ru

Морозова Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: morozovami@mail.ru

Назарова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Ничагина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: 89315104502@mail.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

Орлова Василина Романовна – студентка, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: rio@lengu.ru

Павлова Евгения Вячеславовна – старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия, Волгоград); e-mail: melarosa@list.ru

Парыгина Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Россия, Череповец); e-mail: samofalr2012@yandex.ru

Попова Екатерина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ffks.dekanat@lengu.ru

Сабодаш Ольга Александровна – ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: olg3458@yandex.ru

Савицкий Александр Александрович – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sava2604@yandex.ru

Самофал Роман Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования, Череповецкий государственный университет (Россия, Череповец); e-mail: samofalr2012@yandex.ru

Сидорова Александра Александровна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: marinasku@yandex.ru>

Соколовская Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: irinelgu@rambler.ru

Солдатова Мария Александровна – кандидат исторических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ffks.dekanat@lengu.ru

Сорокина Анна Николаевна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: san110676@mail.ru

Чепуренко Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: chepuren_lgu@yandex.ru

Шабаров Дмитрий Валентинович – аспирант факультета психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: shabarovdv@mail.ru

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.ru

Эртман Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт культуры (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: tsk42@mail.ru

Яхудина Елена Николаевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: el_pyankova@mail.ru

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: vestnikpedagogics@lengu.ru; vestnikpsychology@lengu.ru

Научный журнал

Вестник

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

№ 2

Редакторы: *Т. Г. Захарова, Л. М. Григорьева*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 29.06.2018. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Agial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 20,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1457

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10