

*XI* МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ



ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией Л.М. Митиной

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РАО»**

**Х I М Е Ж Д У Н А Р О Д Н А Я  
Н А У Ч Н О - П Р А К Т И Ч Е С К А Я  
К О Н Ф Е Р Е Н Ц И Я**

**«ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ  
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**(Расширенная электронная версия)**

*Под редакцией Л.М. Митиной*

**Москва, 2015**

**Оргкомитет конференции:**

Председатель оргкомитета:

д.пс.н., проф., *Митина Л.М.*

Члены оргкомитета:

*Акованцева Л.И., Барцевич В.Н., Брендакова Л.В.,*

*Колмакова И.Г., Митин Г.В.*

**XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования»** - М., СПб.:Нестор-История, 2015 – 757 с.

ISBN 978-5-4469-0651-2

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### Часть I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Митина Л.М., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Личностно-профессиональное развитие человека как стратегическая задача непрерывного образования.....	17
<i>Рангелова Е.М., проф., д.п.н., София, Болгария.</i> Потребность в непрерывном образовании студентов.....	24
<i>Дубровина И.В., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Истоки формирования потребности в непрерывном образовании.....	27
<i>Чудновский В.Э., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Смысловое пространство процесса образования.....	31
<i>Сманцер А.П., проф., д.п.н., Минск, Беларусь.</i> Содержательно-процессуальный подход в профессиональной подготовке будущего учителя.....	36
<i>Богоявленская Д.Б., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Концептуальные основы методов сопровождения способных и одаренных детей и молодежи.....	41
<i>Вербицкий А.А., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Метод проектов: «против» и «за».....	45
<i>Чавдарова–Костова С., проф., д.п.н., София, Болгария.</i> Международная интеграция в образовательном процессе в университете.....	50
<i>Семенов И.Н., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Рефлексивный подход к гуманизации непрерывного инновационного образования.....	56
<i>Осницкий А.К., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Деятельность и школа, саморегуляция и личность.....	61
<i>Панов В.И., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Становление субъектности курсантов военного вуза (экопсихологическая модель).....	65
<i>Левтерова Д., проф., д.п.н. Пловдив, Болгария.</i> Профессиональная компетентность учителей, работающих с талантливыми учениками со специальными потребностями.....	70
<i>Щебланова Е.И., проф., д.п.н., Москва, Россия.</i> Ускорение как стратегия обучения одаренных школьников.....	75

<i>Поварёнков Ю.П., проф., д.п.н., Ярославль, Россия. Полицикличность как базовая закономерность профессионального становления и реализации личности.....</i>	80
<i>Казимирская И.И., проф., д.п.н., Минск, Беларусь. Компетенции самообразования в структуре профессиональной подготовки учителя: теория и опыт развития.....</i>	86
<i>Минюрова С.А., проф., д. п.н., Екатеринбург, Россия. Развитие умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего на этапе обучения.....</i>	91
<i>Кашанов М.М., проф., д.п.н., Ярославль, Россия. Акмеологичность мышления преподавателя.....</i>	95
<i>Хащенко Т.Г., к.п.н., Ульяновск, Россия. Диагностика экономической субъектности личности в контексте психологического сопровождения ее профессионализации в вузе.....</i>	99
<i>Шивачева В. И., проф., д.п.н., Бургас, Болгария. Парадигмальные основания подготовки учителей для формирования естественнонаучной грамотности учеников.....</i>	103
<i>Вачков И.В., проф., д.п.н., Вачкова С.Н., к.п.н., Москва, Россия. Типы взаимодействия между учителем и обучающимися.....</i>	107
<i>Прохоров А.О., проф., д.п.н., Юсупов М.Г., к.п.н., Казань, Россия. Познавательные состояния в учебной деятельности студентов .....</i>	112
<i>Жук О.Л. , проф., д.п.н., Минск, Беларусь. Подготовка будущих учителей к инклюзивному образованию: опыт Беларуси.....</i>	116
<i>Димитров И.Т., проф., д.п.н., Петкова И.О., к.п.н. София, Болгария. Смысло-жизненные ориентации у болгарских студентов гуманитарных специальностей .....</i>	120
<i>Толочек В.А., проф., д.п.н., Денисова В.Г., Шайтанова И.В., Москва, Россия. Динамика профессионального становления субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения.....</i>	126
<i>Селезнева Е.В., проф., д.п.н., Москва, Россия. Оптимальный смысл жизни и гармоничность самореализации студенческой молодежи .....</i>	130

## **Часть II. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Акованцева Л.И., Москва, Россия.</i> Психолого-педагогические особенности учителя, работающего с одаренными детьми.....	134
<i>Азарова Л.Н., к.п.н., Чекалина А.А., к.п.н., Москва, Россия.</i> Гендерное самосознание учителя как источник оптимизации личностно-профессионального развития.....	137
<i>Акопян Н.И., Гродно, Беларусь.</i> Информационные технологии и организация образовательного процесса с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.....	142
<i>Аксючиц С.А., Москва, Россия.</i> Становление профессионального мастерства педагога в процессе реализации проектных задач.....	145
<i>Андреева А.Д., к. п.н., Данилова Е.Е., к.п.н., Москва, Россия.</i> Психологическая грамотность учащихся начальной школы как фактор становления субъекта учебной деятельности.....	149
<i>Анисимова О.А., к.п.н., Смоленск, Россия.</i> Психологический портрет учителя с учетом педагогического стажа.....	154
<i>Антоновский А.В., к.п.н., Балакшина Е.В., к.п.н., Тверь, Россия.</i> Личностный потенциал педагога и его роль в разрешении конфликтных ситуаций.....	165
<i>Баева И.А., д.п.н., Санкт-Петербург, Россия, Гаязова Л.А., к.п.н., Москва, Россия.</i> Психологическая безопасность образовательной среды как фактор профессионального и личностного развития ее субъектов.....	168
<i>Барцевич В.Н., к.п.н., Москва, Россия.</i> Особенности психологической работы с педагогами в процессе внедрения проектной деятельности учащихся в образовательный процесс.....	172
<i>Батарчук Д.С., к.п.н., Брянск, Россия.</i> Роль педагогических ситуаций в становлении мультикультурного самосознания учащейся молодежи.....	177
<i>Белова Е.С., к.п.н. Москва, Россия.</i> Трудности в развитии детей с высоким творческим потенциалом на этапе дошкольного возраста.....	181
<i>Виноградов П.Н., к. п. н., Санкт-Петербург, Россия.</i> Развитие визуального мышления и визуальной культуры старшеклассников средствами фисилитированной дискуссии.....	185

<i>Гадилия А.М., к.п.н., Глод Н.В., Минск, Беларусь.</i> Предполагаемый «уровень самостоятельности в труде» в структуре социальной саморегуляции подростков.....	190
<i>Глазырина Л.Д., д.п.н., Минск, Беларусь.</i> Использование социальной фасилитации в спортивной деятельности детей дошкольного возраста.....	192
<i>Димитрова Я.Ц., София, Болгария.</i> Правовая культура ученика – в контексте европейской политики «образование на протяжении всей жизни».....	195
<i>Димова В. Д., д.п.н., София, Болгария.</i> Самообразование как часть непрерывного профессионального развития учителей физики.....	200
<i>Дзюбенко С.В., Москва, Россия.</i> Моделирование авторской дидактической системы как этап процесса развития исследовательских компетенций учителя.....	203
<i>Жечева Х. К., д.п.н., Бургас, Болгария.</i> Учебный химический эксперимент и личностно-профессиональное развитие субъектов образования.....	208
<i>Завгородняя Е.В., д.п.н., Киев, Украина.</i> Психологическое своеобразие художественно одаренных детей в контексте педагогической работы с ними..	212
<i>Игнатович Е.С., к.п.н., Минск, Беларусь.</i> Психолого-педагогические условия формирования готовности к профессиональному самоопределению воспитанников школы-интерната.....	216
<i>Ковалева Т.А., Россия, Рославль.</i> Личностное развитие школьников во внеурочной деятельности.....	220
<i>Колмакова И.Г., к.п.н., Москва, Россия.</i> Полиролевое поведение как фактор личностно-профессионального развития учителя в условия непрерывного образования.....	224
<i>Ларионова М. А., к.п.н., Омск, Россия.</i> Развитие компетенции учителя по предупреждению конфликтных педагогических ситуаций.....	228
<i>Леонова Е.В., к.п.н., Обнинск, Россия.</i> Психологическое обеспечение непрерывного образования школьников и студентов.....	232
<i>Миранкова Е.В., Минск, Беларусь.</i> Реализация деятельностного подхода на факультативных занятиях по трудовому обучению в начальной школе.....	237

<i>Миронова Г.В., к.п.н., Астрахань, Россия. Личностно-профессиональное развитие в период ранней юности как один из ключевых реперов личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования.....</i>	<i>242</i>
<i>Митина Л.М., д.п.с.н., Акованцева Л.И., Барцевич В.Н., к.п.с.н., Колмакова И.Г., к.п.с.н., Митин Г.В., к.п.с.н., Москва, Россия. Исследование психологических особенностей субъектов инклюзивного образования с учетом международного опыта.....</i>	<i>246</i>
<i>Мдивани М.О., к. п.с.н., Александрова Е.С., Москва, Россия. Цифровая обучающая среда глазами участников образовательного процесса.....</i>	<i>250</i>
<i>Мосюндзь А.В., Севастополь, Россия. Направления виктимологической профилактики в учреждениях образования.....</i>	<i>255</i>
<i>Нестерова А.А., д.п.с.н., Москва, Россия. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду.....</i>	<i>259</i>
<i>Петкова Е. П., д.п.н., Бургас, Болгария. Психическое благополучие ребенка в игровой деятельности и обучение педагогов.....</i>	<i>263</i>
<i>Плаксина И.В., к.п.с.н., Владимир, Россия. Поддерживающие отношения как характеристика субъектной позиции педагога.....</i>	<i>267</i>
<i>Петрова С.О., к. п.с.н., Москва, Россия. Академическая Я-концепция одаренных подростков с диспропорцией вербальных и невербальных способностей.....</i>	<i>272</i>
<i>Попова Т. А., к.п.с.н., Москва, Россия. Применение логоарт-терапевтических упражнений в научно-образовательном проекте.....</i>	<i>276</i>
<i>Рыбакина Н.А., к.п.н., Самара, Россия. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.....</i>	<i>279</i>
<i>Сорокина А.И., д.п.с.н., Сорокина Я.В., к.п.с.н., Уфа, Россия. Психологическое сопровождение обучающихся в процессе выбора профессии.....</i>	<i>283</i>
<i>Сыс Л.А., к.п.н., Минск, Беларусь. Формирование коммуникативного поведения у подростков и взрослых с заиканием как фактор их социальной адаптации..</i>	<i>288</i>
<i>Тарасова С.Ю., к.п.с.н., Москва, Россия. Профилактика аутоагрессивного поведения у школьников.....</i>	<i>291</i>
<i>Шайденко Н. А., д.п.н., Москва, Россия. Состояние образования в России (по итогам отчета Министра образования и науки в Государственной Думе РФ)...</i>	<i>295</i>

<i>Шумакова Н.Б., д.пс.н., Москва, Россия. Учительские оценки креативности школьников и «эффект пигмалиона».....</i>	299
<i>Чистикова М.А., Москва, Россия. Стиль преподавания учителя и креативность младших школьников.....</i>	303

### **ЧАСТЬ III. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Алексеева Е.В., к.пс.н., Санкт-Петербург, Россия. Проблемные переживания студентов младших курсов педагогического вуза.....</i>	307
<i>Бокуть Е.Л., к.пс.н., Москва, Россия. Жизнестойкость как личностная характеристика будущих педагогов-психологов.....</i>	312
<i>Болтунова С.В., Ульяновск, Россия. Полисубъектное взаимодействие как профессионально-ценностная ориентация преподавателя отраслевого вуза... </i>	316
<i>Бугайчук Т.В., к.пс.н., Ярославль, Россия. О результатах психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.....</i>	320
<i>Глухова О. В., Самка, Россия. Динамика представлений о профессии у будущих специалистов финансово-экономического профиля в процессе профессионального самоопределения.....</i>	323
<i>Грудева М.И., к.п.н., Димитрова Д.С., к.пс.н., Варна, Болгария. Особенности учебной мотивации студентов медицинского колледжа г. Варны.....</i>	328
<i>Губина Е.В., к.пс.н., Москва, Россия. Личностное развитие студентов педвуза: проблемы и пути их решения.....</i>	331
<i>Гуляева Т.В., к.п.н., Пещенко Н.К., к.п.н., Минск, Беларусь. Педагогическое сопровождение будущих учителей математики в условиях организации непрерывной педагогической практики.....</i>	336
<i>Димитрова В.Д., к.ф.-м.н., София, Болгария. Онтодидактические технологии в процессе обучения студентов-физиков.....</i>	340
<i>Долгополов И.В., к.пс.н., Тула, Россия. Психолого-педагогические задачи как инструмент диагностики практического мышления студентов.....</i>	344

<b>Ефимова Н.С.</b> , к.п.н., Москва, Россия. Формирование личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности на этапах «школа-вуз-производство».....	349
<b>Капцов А.В.</b> , к.т.н., Самара, Россия. Концепция личностного развития студентов в условиях учебной группы вуза.....	354
<b>Кашанов А.С.</b> , к.п.н., Ярославль, Россия. Критериальные показатели и уровни сформированности социально-психологической адаптированности студентов.....	358
<b>Кашанов М.М.</b> , д.п.н., <b>Медведева Ю.С.</b> , Ярославль, Россия. Связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности.....	363
<b>Козловская Ю.П.</b> , к.п.н., Минск, Беларусь. Развитие личности будущего психолога на этапе подготовки в высшей школе.....	369
<b>Корзун С.А.</b> , Минск, Беларусь. Локус контроля как копинг-ресурс совладающего поведения студентов педагогического вуза.....	373
<b>Красинская Л.Ф.</b> , д.п.н., Самара, Россия. Влияние профессионального образования преподавателя на характер педагогической деятельности.....	377
<b>Кудинов С.И.</b> , д.п.н., <b>Кудинов С.С.</b> , к.п.н., <b>Айбазова С.Р.</b> , Москва, Россия. Особенности самореализации студентов.....	381
<b>Ледовская Т.В.</b> , к.п.н., <b>Резчикова О.А.</b> , Ярославль, Россия. Особенности защитного и совладающего поведения у студентов очной формы обучения..	386
<b>Лукашеня З.В.</b> , к.п.н., Барановичи, Беларусь. Осуществление непрерывного образования преподавателя вуза средствами консалтинга профессиональной деятельности.....	391
<b>Лятецкая И.Н.</b> , Минск, Беларусь. Реализация интедиффии в процессе подготовки педагогов на основе учета их когнитивных стилей.....	395
<b>Майборода Т.А.</b> , к.п.н., Ставрополь, Россия. Структура и алгоритм применения системы акмеологического развития будущих инженеров в образовательном пространстве вуза.....	399
<b>Марков А.С.</b> , к.п.н., Рязань, Россия. Педагогическая составляющая профессиональной деятельности офицера.....	404

<i>Макеева Е.С., к.п.н., Минск, Беларусь. Защитно-совладающее поведение и уровень саморегуляции как компоненты психологического здоровья студентов.....</i>	408
<i>Михайлова О.Б., к.п.н., Москва, Россия. Стратегические направления развития инновационности личности в высшем образовании.....</i>	412
<i>Мишина М.М., д.п.н., Москва, Россия. Развитие интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.....</i>	416
<i>Москаленко О.В., д.п.н., Москва, Россия. Психодидактика высшей школы с позиций психологии личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования.....</i>	419
<i>Мыльникова С.А., к.п.н., Санкт-Петербург, Россия. Профессиональное развитие преподавателя вуза.....</i>	423
<i>Назаров Т.А., Москва, Россия. «Студенческий инфантилизм» как одно из важнейших препятствий личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования.....</i>	428
<i>Наумчик В.Н., д.п.н., Наумчик Р.П., Минск, Беларусь. Педагогическая практика как форма личностного и профессионального развития будущих педагогов.....</i>	432
<i>Одицова М.А., к.п.н., Москва, Россия. Мотивы и ценности студентов с диагнозом «детский церебральный паралич».....</i>	436
<i>Покровская С.Е., к.п.н., Минск, Беларусь. Профессиональная направленность студентов в процессе обучения.....</i>	440
<i>Полещук Ю.А., к.п.н., Минск, Беларусь. Профессиональная направленность и профессиональные намерения студентов-психологов.....</i>	444
<i>Пошехонова Ю.В., к.п.н., Ярославль, Россия. Взаимосвязь мотивационных, волевых и метакогнитивных процессов у студентов вуза.....</i>	448
<i>Ракина О.В., к.п.н., Ярославль, Россия. Задачи психологического сопровождения субъектов непрерывного образования в процессе формирования научно-исследовательской компетентности.....</i>	453
<i>Регуш Л.А., д.п.н., Орлова А.В., к.п.н., Санкт-Петербург, Россия. Представления о себе и профессии у студентов педвуза, обучающихся по модели «специалист» и «бакалавр образования».....</i>	456

<i>Реньш М.А., к. филос.н., Лагутина М.С., Екатеринбург, Россия.</i> Исследование карьерных ориентаций у студентов с разным уровнем самоактуализации и рефлексии.....	461
<i>Рифицкая И.И., к.пс.н., Минск, Беларусь.</i> Некоторые аспекты организации научно-исследовательской деятельности студентов.....	466
<i>Селезнева М.В., к. воен.н., Комаров М.В., Рязань, Россия.</i> Гендерные различия в образе идеального офицера.....	470
<i>Семенова М.В., Павлодар, Казахстан.</i> Формирование ценности как личностного качества будущего педагога и ценностного отношения к профессионализму.....	475
<i>Спасова Н.К., к.м.н., Желева Е.Г., к.п.н., Перчемлиева С.Щ., Варна, Болгария.</i> Спасем жизнь, постоянно обучая всех людей трём простым шагам: А, В, С.....	479
<i>Федотенко И.Л., д.п.н., Югфельд И.А., к.п.н., Тула, Россия.</i> Подготовка будущих учителей к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды в классе.....	483
<i>Хитрюк В.В., к.п.н., Барановичи, Беларусь.</i> Подготовка будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению родителей в инклюзивном образовании.....	488
<i>Штерева Д.С., к.п.н., Кырджали, Болгария.</i> Психолого-педагогическая культура будущих учителей и гуманизация обучения учеников билингвов.....	493

#### **ЧАСТЬ IV. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Асмаковец Е.С., к.пс.н., Омск, Россия.</i> Научные ориентиры профилактики и коррекции профессиональной деформации личности специалистов в области социальной работы.....	497
<i>Брендакова Л.В., к.пс.н., Москва, Россия, Кузьменкова О.В., к.пс.н., Оренбург, Россия.</i> Рефлексия как основа разрешения внутриличностных противоречий учителя.....	502
<i>Букина Т.Н., Брянск, Россия.</i> Наставничество как метод профессионального развития персонала.....	507

<i>Господинов В.Д., к.п.н., София, Болгария. Вербализация и образ – воспитательно-образовательные и гуманистические аспекты (с фокусом на фотографию в социальной сети).....</i>	<i>510</i>
<i>Желева Е.Г., к.п.н., доц. Варна, Болгария. Потребности здоровья человека – вызов для развития обучения медицинских специалистов на протяжении всей их жизни.....</i>	<i>515</i>
<i>Злишков В.Л., к.п.н., Киев, Украина. Развитие понятия «идентичность» в современной психологии.....</i>	<i>519</i>
<i>Копылов С.О., к.фил.н., Киев, Украина. К диалогике непрерывного образования.....</i>	<i>523</i>
<i>Костригин А.А., Нижний Новгород, Россия. Модель компетенций психолога-консультанта и непрерывное образование.....</i>	<i>528</i>
<i>Ключукова Силвия Г., к.м.н., г. Стара Загора, Болгария. Взаимное влияние «образования на протяжении всей жизни» и добровольчества.....</i>	<i>532</i>
<i>Лукомская С.А., к.п.н., Киев, Украина. Мультидисциплинарность понятия «профессиональная идентичность» в западной психологической науке.....</i>	<i>534</i>
<i>Мельникова Е.Л., к.п.н., Москва, Россия. Проблемно-диалогическое обучение: от психологии мышления к дидактике открытия знаний.....</i>	<i>538</i>
<i>Мельничук А.С., к.п.н., Москва, Россия. Субъективное пространство непрерывного образования государственных служащих (к постановке проблемы).....</i>	<i>541</i>
<i>Месникович С.А., к.п.н., Минск, Беларусь. К проблеме обучения слушателей психологических специальностей в системе дополнительного образования..</i>	<i>546</i>
<i>Мильшина А.С., Брянск, Россия. Роль имиджа организации в профессиональном развитии персонала.....</i>	<i>550</i>
<i>Митин Г.В., к.п.н., Москва, Россия. Образование взрослых как неотъемлемая часть системы непрерывного образования.....</i>	<i>553</i>
<i>Митина Л.М., д.п.н., Токарева Е.В., к.п.н., Москва, Россия. Конкурентоспособность – расширение границ собственных возможностей в профессиональной карьере.....</i>	<i>557</i>

<i>Невдах С.И., д.п.н., Минск, Беларусь. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования взрослых.....</i>	<i>561</i>
<i>Полякова Е.С., д.п.н., Минск, Беларусь. Механизмы развития субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии.....</i>	<i>565</i>
<i>Русина Н.А., к.п.н., Ярославль, Россия. Модель «психологизации» и «гуманизации» непрерывного медицинского образования.....</i>	<i>569</i>
<i>Торхова А.В., д.п.н., Минск, Беларусь. Перспективы кластерного развития системы педагогического образования Республики Беларусь.....</i>	<i>573</i>
<i>Фалкина С.А., Севастополь, Россия. Особенности использования интернет-технологий в процессе формирования познавательной мотивации субъектов непрерывного образования.....</i>	<i>578</i>
<i>Филатова Ю.С., к.мед.н., Ярославль, Россия. Становление конфликтной компетентности врача терапевта на разных этапах профессионализации.....</i>	<i>582</i>
<i>Флоровский С.Ю., к.п.н., Краснодар, Россия. Компетентность руководителей как субъектов совместной управленческой деятельности: социоперцептивные аспекты оценки и развития.....</i>	<i>586</i>
<i>Чернов Д.Ю., к.п.н., Санкт-Петербург, Россия. Проблема перспективных и ретроспективных представлений в контексте осмысленности .....</i>	<i>591</i>

## **ЧАСТЬ V. МАТЕРИАЛЫ, НЕ ВОШЕДШИЕ В ОСНОВНОЙ СБОРНИК**

<i>Анципов А. Я., д.п.н., Москва, Россия. Директору школы о конфликтах... </i>	<i>595</i>
<i>Атрохова Т.В., Ярославль, Россия. Психолого-педагогическое сопровождение обучения смысловому чтению на ступени начального общего образования... </i>	<i>600</i>
<i>Бовть О.Б., к.п.н., Севастополь, Россия. Виктимологическая подготовка в системе непрерывного образования.....</i>	<i>604</i>
<i>Буткевич В.В., д.п.н., Любимова Ю.С., к.п.н., Минск, Беларусь. Концептуальные аспекты гуманизации эстетического образования младших школьников в процессе художественного творчества.....</i>	<i>608</i>
<i>Вайзер Г.А., к.п.н., Москва, Россия. О компонентах субъектной позиции школьника.....</i>	<i>613</i>

<i>Васина Ю.М., к.п.н., Тула, Россия.</i> Оценка уровня достижений учащихся: проблема создания современного инструментария.....	618
<i>Вершинкина Е.В., Москва, Россия.</i> Безопасность образовательной среды основных и структурных подразделений образовательных комплексов.....	623
<i>Груздова И.В., к.п.н., Тольятти, Россия.</i> Теоретико-методологические подходы в становлении мультикультурного самосознания учащейся молодежи.....	627
<i>Есикова Т.В., к.п.н., Санкт-Петербург, Россия.</i> Влияние правового сознания на профессиональное развитие молодого специалиста.....	631
<i>Захарова С.Н., к.п.н., Минск, Беларусь.</i> Реализация гендерного подхода как условие эффективности инклюзивного образования.....	635
<i>Кабакович О.М., Минск, Беларусь.</i> Роль ценностных ориентаций в формировании мотивации достижения у учащихся 8-11 классов училищ олимпийского резерва.....	639
<i>Кашанов М.М., д.п.с.н., Огородова Т.В., к.п.с.н., Токарева В.Б., Ярославль, Россия.</i> Влияние тренера на личность спортсмена.....	642
<i>Ковалец И.В., Минск, Беларусь.</i> Новое учреждение образования для детей с аутистическими нарушениями: творческие аспекты, практические шаги реализации.....	645
<i>Кокорева О.И., к.п.н., Тула, Россия.</i> Психологическое сопровождение развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе физического воспитания.....	650
<i>Кондрашихина О.А, к.п.с.н., Севастополь, Россия.</i> Способность преподавателя к фасилитационному влиянию как фактор гуманизации непрерывного профессионального образования.....	654
<i>Кондрашова Г.А., к.п.н., Барановичи, Беларусь.</i> Регулирование активности учащихся средней школы на уроках физической культуры посредством социальной фасилитации.....	658
<i>Кочергина С.Г., Москва, Россия.</i> Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников.....	661
<i>Кудинова И.Б., к.п.с.н., Айбазова С.Р., Москва, Россия.</i> Образовательная среда как условие самореализации личности.....	666

<b>Кулеш Е.В.,</b> к.п.н., Хабаровск, Россия, <b>Цевелева Т.А.,</b> Находка, Россия. Психологические аспекты профессионального самоопределения подростков в условиях кадетского корпуса.....	670
<b>Лактионова Е.Б.,</b> д.п.н., Санкт-Петербург, Россия. Личностное развитие и субъективное благополучие педагогов в разных типах образовательной среды.....	673
<b>Лидская Э.В.,</b> Москва, Россия. Экопсихологические типы взаимодействия как условие для проявления субъектности у детей раннего возраста (1-3 года)...	678
<b>Лопаткова И.В.,</b> д.п.н., Сергиев Посад, Россия. Образовательные технологии и художественный образ.....	682
<b>Ляшова Н. С.,</b> Минск, Беларусь. Деятельностный подход в развитии социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста.....	686
<b>Македонский А. Н.,</b> Мозырь, Беларусь. Развитие творческих способностей учащихся в школьном возрасте.....	691
<b>Мельничкин С.П.,</b> Омск, Россия. Отношение учащихся к научно-исследовательской деятельности.....	695
<b>Метлицкая Т.И.,</b> Минск, Беларусь. Формирование основ профессиональной мобильности у учащихся 7-9 классов.....	699
<b>Мишина Е.И.,</b> к.п.н., Москва, Россия. Современное изучение рефлексивного я в проблемном поле рефлексии личности.....	703
<b>Пионова Р.С.,</b> д.п.н., Минск, Беларусь. Профессиональная педагогическая культура преподавателя университета: теоретико-структурный анализ.....	709
<b>Самаль Е.В.,</b> к.п.н., <b>Борищева А.Д.,</b> Минск, Беларусь. Стремление к самоактуализации у специалистов помогающих и творческих профессий.....	716
<b>Серафимович И.В.,</b> к.п.н., <b>Анимова Н.П.,</b> д.п.н., <b>Кузнецова И.В.,</b> к.п.н., Ярославль, Россия. Психозойская эра в образовании: функционально-уровневая модель как средство повышения качества деятельности современного педагога-психолога.....	720
<b>Солынин Н.Э.,</b> к.п.н., Ярославль, Россия. Формирование этнической толерантности у обучающихся на разных уровнях образования.....	724

<b>Сомова Н.Л., к.п.н., Санкт-Петербург, Россия.</b> Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов и технологический подход в ее реализации.....	728
<b>Томчук С.А., к.п.н., Ярославль, Россия.</b> Внутриличностный конфликт педагога как фактор его профессионального развития.....	732
<b>Трацевская А.В., к.п.н., Минск, Беларусь.</b> Организационно-деятельностный проект гуманизации и демократизации воспитательной системы.....	736
<b>Фельдман И.Л., к.п.н., Тула, Россия.</b> Особенности мотивации выбора профессии у старшеклассников городских и сельских школ.....	740
<b>Ходыко Т.И., Минск, Беларусь.</b> Формирование у будущих педагогов компетентности в области патриотического воспитания.....	745
<b>Чернякова Н.В., Брянск, Россия.</b> Развитие гражданственности обучающихся как приоритетное направление государственной политики в сфере образования.....	749
<b>Шпак М.М., Ульяновск, Россия.</b> Формирование правомерной направленности личности как условие их антикоррупционной активности.....	753

## ЧАСТЬ I.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*проф., д.пс.н., Митина Л.М., Москва, Россия*

**Аннотация.** Исследование направлено на решение важнейшей проблемы современной психологии – теоретико-эмпирическое обоснование целостной профессиональной эволюции человека. Выделены альтернативные стратегии (модели) профессионализации: профессионального развития и адаптивного функционирования. Представлены концепция и технология профессионального развития личности. Определены периоды, этапы и стадии профессиональной эволюции человека с момента поступления ребенка в школу до творческой самореализации в профессии.

**Ключевые слова:** системный личностно-развивающий подход, концепция и технология профессионального развития личности, стадии психологической перестройки личности, профессиональная эволюция, профессиональная инволюция.

## PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A STRATEGIC TASK RIGHTS OF CONTINUING EDUCATION

*Mitina L.M.*

**Abstract.** The study is aimed at solving the most important problems of modern psychology - theoretical and empirical support for integrated professional human evolution. Highlighted alternative strategies (models) professionalization: professional development and adaptive functioning. Presents the concept and technology professional development of the individual. Defined periods, phases and stages of professional human evolution from the time your child enters school to creative self-realization in the profession.

**Keywords:** system of personality-developmental approach, concept and technology professional development of personality, psychological adjustment stage personality, professional development, professional involution.

Изменение социальной и профессиональной структуры российского общества привело к инверсии ценностных приоритетов в общественном и индивидуальном сознании. Общество потребления заменило собой существовавшее в массовом сознании общество созидания, где профессионал и производительный труд были главными двигателями социального прогресса. Образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в значительной мере меняет систему общих ориентиров в сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с людьми, достигшими больших успехов в профессиональной деятельности, с определенными профессиональными ценностями. В последнее время «идеальный образ профессионала» заменяется на «идеальный образ жизни» с помощью профессии, которая уже выступает средством его достижения, а не его существенной частью. Фокусом сознания подобного маргинала становится должность, а не профессия, желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как профессионала, а получить их незаслуженно наиболее коротким путем.

Профессиональная эволюция все в большей степени трансформируется в профессиональную инволюцию.

Этому способствует и стандартизированный подход к организации образовательного процесса в школах и вузах (ЕГЭ, ГИА, ФГОСы и т.д.), приучающий молодых людей давать заранее выученные ответы на заранее составленные вопросы с единственной целью получить высокий балл или ранг, являющийся символом успеха, но не отражающий индивидуальные возможности и способности.

В силу всего вышесказанного проблема личностно-профессионального развития современного человека как двигателя общественного прогресса на всех этапах его профессиональной эволюции (с момента поступления ребенка в школу через стадию осознанного и самостоятельного выбора профессии, этапа профессиональной подготовки до творческой самореализации в профессии) становится чрезвычайно актуальной. Изучение проблемы требует разработки

адекватной методологии, методов анализа, инновационных психологических технологий личностно-профессионального развития человека и внедрение их в систему непрерывного образования (школа, колледж, вуз, образовательные учреждения для взрослых).

В рамках системного личностно-развивающего подхода нами [Митина Л.М., 1998; 2004; 2010; 2014] разработана концепция профессионального развития личности, в которой рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия развития – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности. Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека происходит внутри двух основных стратегий (моделей): модели профессионального развития личности (профессиональной эволюции) и модели адаптивного функционирования (профессиональной инволюции). Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), а также уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного уровней.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности (I модель), мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию*.

Динамика профессионального функционирования человека (II модель) проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В многолетних теоретико-эмпирических исследованиях было показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Необходимо отметить, что высокий уровень личностно-профессионального развития (модель развития) выявлен у незначительного числа обследованных (от 12 до 26% в зависимости от типа профессии).

Разработанная нами психологическая технология профессионального развития личности направлена на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности специалиста меняется на внутреннюю.

Мы выделяем четыре стадии оптимизации поведения личности: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Комплекс методов воздействия: традиционные и активные.

Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-практикумы, однако наиболее эффективным организационно-психологическим условием профессионального развития человека является интегрированная в систему непрерывного образования технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с периодами обучения учащихся и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста.

Начало собственно профессионального обучения предполагает наличие у молодого человека определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии (своего дела в жиз-

ни), но и постоянное профессиональное развитие личности. Такой личностный фундамент должен быть заложен у молодого человека на более ранних стадиях онтогенеза в условиях предпрофильного, профильного обучения и даже в начальной школе.

Профессиональное развитие личности предполагает постоянное повышение уровня самосознания и интегральных личностных характеристик учащихся при переходе с одного возрастного этапа (ступени обучения) на другой. Преобразование определенных личностных качеств на каждом возрастном этапе обуславливает формирование комплексного личностного образования (психологического новообразования), которое оказывает существенное влияние на профессиональное развитие личности учащихся.

При исследовании периодизации детского развития в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготский выделял два критерия: 1) новообразования возрастных периодов и переходов, 2) динамика их протекания. С учетом этих двух критериев и положений концепции и технологии профессионального развития личности нами был разработан и реализован комплекс развивающих программ для всех ступеней школьного образования.

В результате реализации программ у учащихся начальной школы и младших подростков формируется такое психологическое новообразование как предрасположенность, т.е. склонность к чему-либо, к каким-либо видам деятельности, наличие индивидуально-психологических особенностей для развития чего-либо. У старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируется профессиональное намерение - комплексное личностное образование, возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершить определенные действия в соответствии с собственной программой развития, направленной на осуществление выбора стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе.

В зависимости от уровня осознанности профессиональных намерений у старшеклассников на профильной ступени обучения с ними проводится специальная психологическая работа по формированию готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии, происходит субъективация новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося.

Программы личностного и профессионального развития учащихся на начальной, средней и старшей ступенях профильной школы реализуются по непрерывной образовательной траектории. Постепенно изменяются и усложняются разные виды творческой деятельности учащихся: исследование, конструирование, проектирование и др.

Проекты и программы, интегрированные в учебный (и внеучебный) процесс школы, позволяют переосмыслить стратегические ориентиры профильного обучения, сделав главной целью развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), позволяющей учащимся осуществлять осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути.

Это дает возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализацию.

Профессиональная эволюция человека, по нашему мнению, может быть представлена следующим образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий), по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию) и – основное – по роду профессионального развития-саморазвития (где внутренняя детерминация жизнедеятельности обусловлена движущими силами, механизмами, факторами, условиями). Мы понимаем профессиональное развитие личности как рост, становление, интеграцию и реализацию в деятельности профессионально-значимых качеств и способностей, знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности.

Таким образом, личностно-профессиональное развитие человека на всех этапах его профессиональной эволюции (с момента поступления ребенка в школу через стадию осознанного и самостоятельного выбора профессии, этапа профессиональной подготовки до творческой самореализации в профессии) можно представить следующим образом:

## ПЕРИОД ПРЕДПОДГОТОВКИ

I этап – младший школьный возраст, младший подростковый возраст – стадия предрасположенности;

II этап – подростковый возраст на ступени обучения, соответствующей основной школе, – стадия профессиональных намерений;

III этап – юношеский возраст в период обучения в старшей школе – стадия готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

## ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

IV этап – возраст молодости, профессионального обучения – стадия самоопределения

## ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

V этап – возраст профессиональной молодости, первые годы трудовой деятельности – стадия личностно-профессионального самоопределения

VI этап – возраст профессиональной зрелости – стадия личностно-профессионального самовыражения

VII этап – возраст профессиональной зрелости – стадия личностно-профессиональной самореализации.

Итак, разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход обращен к широкому культурному контексту жизнедеятельности современного человека. Он позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития, так и профессионального регресса, в единстве как «позитивной» профессиональной эволюции (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и «негативной» (профессиональная стагнация, деформации личности, спады, кризисы), как «явных» (периоды активной профессиональной деятельности), так и «латентных» фаз (предподготовка к профессии, обучение, переподготовка и т.д.).

Теоретико-эмпирическое исследование показало, что необходимо целенаправленное личностное и профессиональное развитие человека в условиях непрерывного образования, в основе которого лежит принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет

практического преобразования и обуславливающий стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни.

## **ПОТРЕБНОСТЬ В БЕСПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ**

*проф., д.п.н., Рангелова Е.М., София, Болгария*

**Аннотация.** В статье очерчивается сущность и обосновывается значимость феномена „бесперывное образование“. Специальное внимание уделяется органической связи между личностным и профессиональным саморазвитием студента как условие бесперывного образования. Раскрывается роль университетского образования для формирования внутренней потребности в бесперывном образовании.

**Ключевые слова:** бесперывное образование, потребность в самосовершенствовании; студент, университет.

## **THE NEED OF THE CONTINUOUS EDUCATION OF THE STUDENTS**

*Rangelova E.M.*

**Abstract.** This paper outlines the nature and substantiates the importance of the phenomenon of "continuous education". Special attention is given to the organic connection between the personal and professional self-development of the student as a condition of continuous education. The role of university education for the formation of inner needs for continuous education is discovered.

**Keywords:** continuous education, the need for self-improvement; student, university.

Проблема бесперывного образования имеет особую стоимость и значимость в современной социальной реальности. Эта значимость обуславливается бесперывным развитием научного познания и необходимостью современного специалиста отвечать на:

требования времени, в котором живем;

требование быть всегда качественным профессионалом;

необходимость быть мобильным.

Потребность в непрерывном образовании это внутреннее стремление личности, внутренняя необходимость постоянно учиться, совершенствоваться и самосовершенствоваться пока личность жива, пока она существует. Эта потребность является результатом целенаправленной и систематической воспитательной деятельности, реализуемой двумя основными факторами - семьей и школой. Формирование потребности в непрерывном образовании длительный и продолжительный процесс, который начинается в дошкольный возраст и продолжается в школьный возраст. Он эффективен, когда синхронизируется и реализуется в практике в соответствии с гуманистическими идеями в области психологии и педагогики [Захарук Т., 2012].

Эта проблема имеет особую значимость в высшей школе, в университете. Она связана с целостным формированием будущего специалиста и специально с его формированием как компетентного профессионала, для которого получение диплома о законченном образовательном - квалификационном уровне - бакалавр или магистр это не конец его развития, а начало непрерывного образования и профессионального развития и совершенствования.

Оптимальная реализация этой проблемы связана с формированием у студента внутренней необходимости в непрерывном самосовершенствовании, в непрерывном образовании. Потребность в непрерывном образовании является показателем высокой степени сформированности у студента внутренней необходимости работать над собственным „Я”, саморазвиваться как профессионал. „Содержательными характеристиками личностного и профессионального саморазвития являются: профессиональное самосознание, осознание своего будущего профессионального статуса, ценностных ориентаций, личностного смысла, самооценка своих профессиональных способностей, проявлении волевых усилий для достижения цели, построение индивидуальной собственной стратегии профессионального роста, реализация своей будущей профессиональной жизни и др.“ [Сманцер А.П., 2012].

Эта органическая связь между личностным и профессиональным саморазвитием будущего специалиста стимулирует развитие потребности в непрерывном образовании. Осознание этой потребности мотивирует студента

к непрерывному поиску, к беспрывному стремлению самосовершенствования. Процесс овладения профессией в высшей школе органически связан с формированием потребности в самосовершенствовании, в непрерывном желании овладевать новыми знаниями. В этом отношении особым местом является утверждение субъектной, активной позиции студента относительно развития собственной личности.

„Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии... Именно субъектность определяет способность и возможность преобразования реальности и выстраивания в окружающем мире своей собственной действительности – как формы и средства самореализации человека в профессии“ [Митина Л.М., 2013].

Особое место в этом процессе занимает формирование психологической компетентности в целостной структуре будущего профессионала. „Психологическую компетентность мы определяем как интегративное качество личности ..., имеющее сложную структуру и включающее когнитивный, операционально-деятельностный, личностный, эмоционально -ценностный и конативный компоненты“ [Федотенко И.Л., 2012]. Так понимаемая психологическая компетентность позволяет организовать оптимально взаимодействие преподаватель - студент - преподаватель, направленное на оптимальное формирование потребности в непрерывном повышении общей и профессиональной культуры.

Анализ практики в болгарских университетах показывает, что существует ряд открытых проблем по отношению стимулирования желаний студентов самосовершенствоваться, утверждать в себе потребность в непрерывном образовании, работать целенаправленно над своим собственным развитием как личностей и профессионалов.

Проведенные эмпирические исследования показывают, что у одной части студентов, поступающих в университет на первый курс, такая потребность еще не сформировалась. Наблюдается сравнительно низкая степень сформированности этой потребности или отсутствие такой из-за неэффективной воспитательной работы в семье и средней школе. Речь идет о

студентах, которые поступают в высшую школу, но они еще не готовы работать непрерывно над своей собственной личностью или отсутствует внутреннее желание это сделать.

В то же время одна немалая часть преподавателей не стимулируют формирование этой потребности у студента. Причина, с одной стороны, в том, что эта проблема не в повестке дня этих преподавателей. Они принимают, что их основная функция - предлагать информацию в соответственном направлении научного познания, т. е. повышать знания, но не и формировать, воспитывать отношение и позицию у будущего специалиста.

С другой стороны, причина и в отсутствии у этих преподавателей психолого-педагогических знаний и умений эффективного общения со студентом, стимулирования желания непрерывного самосовершенствования.

Эта негативная сторона усиливается и нерешенными проблемами в целостной организации деятельности в определенном университете. Отсутствуют и требования и критерии оценки и стимулирования этой потребности у студентов.

Очерченные проблемы показывают как значимость потребности в непрерывном образовании у студентов, так и открытые проблемы в болгарском университетском образовании, которые необходимо преодолеть с помощью конкретных психолого-педагогических и организационных решений.

## **ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ<sup>1</sup>**

*проф., д.пс.н. Дубровина И.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** Эффективность непрерывного образования обсуждается в контексте ответственности родителей и педагогов за развитие у растущего человека потребности в образовании, самообразовании.

**Ключевые слова:** образование, культура, личность, ребенок, субъект, общение.

## **THE ORIGINS OF THE DEVELOPMENT NEEDS IN CONTINUING EDUCATION**

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00685-а)

**Abstract.** The effectiveness of continuing education is discussed in the context of the responsibility of parents and teachers for the development of the growing human needs for education, self-education.

**Keywords:** education, culture, personality, child, subject, communication.

Понятие «образование» всегда было связано с понятием «культура» и обозначало специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей.

Непрерывное образованием, являясь, несомненно, важным фактором образования в целом, может быть, тем не менее, эффективным или нейтральным по отношению к развитию личностных и профессиональных компетенций человека. Все зависит от того, чем мотивирован тот или иной этап непрерывного образования, насколько человек заинтересован не только в получении очередного документа или свидетельства об образовании, а в повышении культурного, личностного и профессионального уровня своего развития. Иными словами, насколько образование в системе своей непрерывности подкреплено желанием человека в углублении своего образования или в самообразовании.

Феномен «образование» включает в себя много разных смыслов. Как пишет В.П. Зинченко, «оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину и путь, результат... Равным образом можно говорить о значении и смысле образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования, есть мир образования и есть образование мира... Мир образования предназначен для образования человека» [Зинченко В.П., 2003, с. 13].

Мир образования, предназначенный для образования человека, бездобен и бесконечен. Сам процесс образования непрерывен, но должен иметь свое начало, постепенно погружая родившегося человека во все более сложные реалии мира образования с его духовными, интеллектуальными, культурными и социальными ценностями и создавая условия для образования субъективного внутреннего мира растущего человека.

И таким «началом» непрерывного образования является родительская семья. Общение и сотрудничество с родителями - один из центральных факто-

ров образования, культурного развития, становления личности ребенка. Именно здесь зарождается траектория взаимодействия образовательного, культурного и личностного развития человека. Чем шире диапазон культуры, с которой взаимодействует человек с момента своего рождения, тем больше оснований для развития его как личности, больше шансов для укрепления и проявления всего богатого спектра его индивидуальности, для личностной заинтересованности в своем постоянном и непрерывном образовании [Дубровина И.В., 2014].

От уровня личностного развития родителей, спектра их культурного, мировоззренческого и социального кругозора зависит создание такой социальной обстановки, которая бы способствовала развитию и интеллектуальной, и эмоциональной сфер личности ребенка. Именно на основе рационального и эмоционального познания действительности, познания через переживание возникают духовные способности как проявления внутреннего мира ребенка [Шадриков В.Д., 1997]. И постепенно формируется потребностно-мотивационная и ценностно-эмоциональная позиция развивающейся личности по отношению к миру культуры и образования.

Овладевая культурой в процессе неформального семейного образования, ребенок одновременно овладевает собой и своим поведением, постепенно накапливает свой собственный опыт отношений, интересов, успехов и неудач, переживаний, становится человеком. «Культура как бы предоставляет человеку инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование для его поведения и деятельности» [Зинченко В.П., 2003, с. 13].

В процессе взросления человек перемещается по цепочке непрерывного образования от одного социального института к другому - семья, детский сад, школа, колледж, вуз, учреждения повышения квалификации и т.п. Но в любом звене этой цепочки человек не объект образования, а субъект. Субъект учения, познания, предметной деятельности, культуры. Взаимодействуя с растущим и взрослеющим человеком - ребенком, затем с подростком, юношей, - родителям, учителям, преподавателям следует понимать что «индивидуальность ребенка есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина» [Зеньковский В.В., 1996, с.192]. Важно уважать и принимать индивидуальность ребенка, и, исходя из этого, находить и укреплять

его позитивные личностные особенности, постепенно вводить его в мир все более усложняющихся межличностных и социальных отношений, в мир труда, профессии, человеческих чувств, культуры, направлять его энергию в созидательное русло – на творчество, на деятельность, приносящую пользу обществу. По мере вхождения в мир образования духовные силы растущего и взрослеющего человека будут прибавляться за счет формирования внутренней мотивации познания, творчества и труда, что является залогом будущей непрерывности его общего и специального образования.

Известно, что потребность в общении у родившегося ребенка есть одна из великих потребностей, удовлетворение которой позволяет ему стать человеком. Важно способствовать постепенному развитию потребности ребенка, подростка не только в межличностном общении (человек – человек), но и в так называемом «опосредованном» общении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот человек создал. Это сначала – книжки для детей, потом – художественные, учебные, научные произведения. Возникает общение с миром культуры, запечатленной в этих произведениях, постепенно формируется потребность в книге, как в постоянном собеседнике и оппоненте. Такое общение расширяет границы познания действительности, развивает и обогащает язык, именно язык является важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире. Все это служит предпосылкой овладения растущим и взрослеющим человеком всем тем, что создано человеческой культурой, способствует осознанному стремлению к непрерывному образованию.

Государственное непрерывное образование на всех своих ступенях во всех своих программах и инновациях должно сохранять принцип приоритета личности растущего, взрослеющего и повзрослевшего человека.

На что хотелось бы в связи с этим обратить внимание?

- любая система и все элементы непрерывного образования должны быть пронизаны культурой и уважением к человеку любого возраста;

- важно таким образом организовать среду, которая окружает человека на той или иной ступени непрерывного образования, чтобы она была «социальной ситуацией развития»;

- на всех ступенях непрерывного образования открывать мир знаний не только как сферу будущих материальных доходов и карьеры, но и как сферу удовлетворения человеческой потребности в производительном труде, творчестве, в служении людям;

- сегодняшнее негласное пренебрежение родным языком вызывает тревогу. Без знания и уважения родного языка любое даже самое непрерывное образование не может быть эффективным;

- уже с отроческого возраста человеку важны внимание со стороны всех государственных структур, заинтересованность общества в нем, как в будущем деятеле, профессионале и гражданине своей страны.

## СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

*проф., д.пс.н. Чудновский В.Э., Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию соотношения феноменов «смысл жизни» и «смысл процесса образования». Процесс поиска и обретения смысла жизни рассматривается как единое смысловое пространство, существенно обуславливающее судьбу человека. В статье исходной точкой является положение о том, что процесс образования также представляет собой единое смысловое пространство.

**Ключевые слова:** смысл жизни, образование, становление личности, смысловое пространство образования.

## THE SEMANTIC SPACE OF EDUCATIONAL PROCESS

*Chudnovsky V.E.*

**Abstract.** The article investigates the relations between concepts "meaning of life" and "the meaning of the educational process." The process of searching and finding the meaning of life is seen as a semantic space, which strongly influences human's destiny. We consider that the process of education is also a semantic space.

**Keywords:** the meaning of life, education, development of the personality, semantic space of educational process.

Процесс образования можно рассматривать как единое смысловое пространство, имеющее определенную «инфраструктуру». Направленность на будущее – фундаментальная смысловая категория этого процесса – процесса соз-

дания «своего образа», постоянного, непрерывного выхода «за собственные пределы», процесса направленного на то, чтобы быть своеобразным «связующим звеном» между сегодняшней жизнью школьника и его будущим.

Смысловая категория будущего отчетливо кристаллизуется в главной задаче процесса образования – становлении личности взрослого человека. Однако до сегодняшнего дня недостаточно изучено место детства в общей генеральной линии процесса становления личности, а также детство как «носитель» будущего [Фельдштейн Д.И., 2004]. Ребенок – не только его (и наше) будущее, он носитель будущего, и то, как и куда он донесет свою «ношу», в решающей степени зависит от того, какой смысл мы придаем процессу образования.

Смысловая категория «прошлого» – важнейшая составляющая «инфраструктуры» смыслового пространства процесса образования. Школа – место, где постоянно учатся у прошлого, и не только потому, что полученные в школе знания – обобщенный опыт, накопленный человечеством. Учатся на собственных достижениях и ошибках. Само по себе движение по школьным ступеням неизбежно связано с осмыслением (хотя бы на интуитивном уровне) настоящей, прошедшей и будущей жизни.

Если иметь в виду, что процесс образования – единое смысловое пространство – чрезвычайно важно представить единую линию развития этого процесса на всем его пространстве. Вот несколько «смысловых вех» из истории отечественной школы.

Отметим некоторые положительные тенденции развития образования в конце XIX – начале XX века. Основная задача школы, сформулированная К.Д. Ушинским (актуальная и недостаточно реализуемая до сегодняшнего дня), – научить детей учиться; относительно высокий уровень обучения в классической гимназии; позитивная роль земского самоуправления в развитии образования [Волкова Г.Б., 2007], распространение начальных народных школ, обучающих грамоте и необходимым жизненным навыкам.

В 1917 году происходят коренные изменения в социальной жизни, которые существенным образом сказываются и на процессе образования. Актуальный лозунг: «Долой старую школу, школу муштры и зубрежки». Начинается

трудный период строительства новой школы, в ходе которого, были достигнуты значительные успехи: в 50-х годах XX века в Советском Союзе запущен первый искусственный спутник Земли, что во всем мире расценивалось как успех советской системы образования. Однако к концу 60-х годов в стране снижается финансирование образовательной системы. Период «застоя» характеризуется расцветом «процентомании» – реальной целью процесса образования становится не усвоение знаний, а достижение высокого процента успеваемости, что существенно снижает эффективность работы школы.

Вместе с тем, если судить о советском периоде в целом, нельзя не отметить несомненные успехи в развитии массовой, доступной, бесплатной школы, создание разветвленной сети вечернего, заочного среднего и высшего образования, весьма престижные места, которые занимали на международных олимпиадах учащиеся и выпускники советской школы.

В период перестройки, которая происходит под лозунгом: «Долой старую школу», ликвидируются массовые школьные организации – пионерская и комсомольская. На освободившемся «пространстве» стали возникать полуфашистские и откровенно фашистские молодежные организации. В последние годы предпринимаются действия для создания массовых детских и юношеских организаций, но за эти годы выросло целое поколение, которое многого недополучило, прежде всего, в сфере гражданского и нравственного воспитания.

В наши дни идет реформа процесса образования. Создаются новые программы и учебники, новые информационные технологии внедряются в учебный процесс, увеличивая возможности повышения его эффективности. Вместе с тем, все меньшее место на этом пространстве занимает гуманитарная составляющая, которая всегда была весомой в российской школе и является значимым фактором становления личности. Происходит коммерциализация образования, и отношение «учитель-ученик» дрейфует к формуле: «продавец-покупатель». В качестве инновационного направления развития образования ставится задача добиться того, чтобы учитель воспитывал у своих питомцев способность самостоятельно приобретать новые знания, возвращаясь к той главной задаче школы, которую К.Д. Ушинский сформулировал более 100 лет назад.

Таким образом, развитие происходит зигзагообразно, взлеты чередуются с падениями. На очередном историческом этапе ставится задача создания новой школы, которую мы стремимся оградить не только от недостатков прошлого, но во многом – и от накопленного прежде позитивного опыта. Наносится ущерб смыслу развития процесса образования: перечеркнуть прошлое – еще не значит вырваться в будущее. Нужно ли доказывать, что сегодняшние результаты работы школы были бы на порядок выше, если бы мы исходили из того, что успех в социальном развитии общества зависит от того, в какой мере общество приспосабливается к подлинной задаче школы: «улучшению» человека, расцвету его индивидуальности?

Подход к процессу образования как к единому смысловому пространству предполагает не только рассмотрение единой линии его развития в историческом плане, но и движение «внутри» данного пространства на определенном этапе, его «гомогенность», заполненность. Иначе говоря – насколько лучшие разработки проблем образования, достижения отдельных учителей, лучших школ, педвузов, становятся достоянием всего смыслового пространства процесса образования. И в частности: насколько процесс образования способствует становлению смысложизненных ориентаций учащихся, способности осмысливать свое будущее и «выстраивать» его.

К весьма огорчительным выводам привели исследования, проведенные в Санкт-Петербурге на большом фактическом материале и показавшие, что большинство старшеклассников и студентов не задумываются о смысле жизни, о своем будущем. Представляют интерес результаты ответа на вопрос анкеты: «Что, по Вашему мнению, в наибольшей мере влияет на становление смысла жизни?». 33% респондентов поставили на первое место родителей, 20% – общение со сверстниками. Общение с педагогами стало определяющим лишь у 0,8% респондентов! Красноречивое свидетельство того, как мало занимается проблемой становления смысла жизни у своих воспитанников и средняя, и высшая школа.

Если подходить к процессу образования как к единому смысловому пространству, то одна из главных проблем здесь – соотношение между процессами обучения и становления личности.

Положение о том, что обучение должно быть подчинено процессу развития личности наиболее отчетливо было сформулировано Л.М. Митиной [Митина Л.М., 1998], хотя подходы к этому пониманию обучения были намечены в целом ряде работ отечественных исследователей: С.Л. Рубинштейна в «Бытии и сознании» [Рубинштейн С.Л., 1957], Л.И. Божович в труде «Личность и ее формирование в детском возрасте» [Божович Л.И., 2008] и др.

Фундаментальной предпосылкой разработки теории развивающего обучения (исследовательская школа Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) был тезис о том, что обновление школьного образования должно быть нацелено на приоритет в нем форм воспитания личности [Давыдов В.В., 1996].

Существенное значение для разработки проблемы личностно-ориентированного обучения имеет концепция смысловых образований [Леонтьев Д.А., 2003]. В контексте рассматриваемой нами проблемы можно так интерпретировать роль смысловых образований в процессе обучения и воспитания: лишь те знания, которые приобретают мотивирующую силу смыслового образования, становятся действительным фактором личностного развития школьника.

Наконец, сошлемся на работы большого коллектива исследователей (С.Д. Дерябо, В.П. Лебедев, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.Я. Ясвин и целый ряд других авторов), направленные на проектирование, моделирование и экспертизу образовательной среды, обеспечивающей систему возможностей эффективного личностного развития [Панов В.И., 2007].

Вместе с тем, утверждение о подчинении обучения процессу развития личности кажется излишне категоричным, недостаточно согласующимся с общепризнанной в отечественной психологии парадигмой. Она заключается в том, что процессы развития идут вслед за процессом обучения, создающим зону ближайшего развития [Выготский Л.С., 1998]. В.В. Давыдов также подчеркивал, что обучение ведет за собой детское развитие [Давыдов В.В., 1997].

Правда, здесь идет речь об умственном развитии. Однако цикл исследований, проведенный в школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, позволил сделать вывод о том, что существует связь между уровнем нравственного развития и способностью к теоретическому обобщению, рефлексии, оценке и самооценке

качеств личности, и что, следовательно, обучение способам теоретического обобщения способствует личностному развитию школьника.

Итак, мы имеем дело с двумя альтернативами: 1. Обучение ведет за собой развитие (в том числе – личностное развитие). 2. Обучение должно быть подчинено процессу развития личности. На самом деле здесь нет противоречия. Обучение действительно может и должно вести за собой развитие. Однако оптимальное решение этой задачи возможно лишь в том случае, если приоритетной целью обучения будет процесс становления личности, формирование у школьника устойчивой личностной позиции, способности отстаивать собственные взгляды и убеждения [Божович Л.И., 2008], способности быть субъектом своего социального развития [Панов В.И., 2007]. По-видимому, это и есть та «смысловая вертикаль», которая должна задавать основную направленность функционирования и развития процесса образования.

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*проф., д.п.н., Сманцер А.П., Беларусь, Минск*

**Аннотация.** В статье представлен содержательно-процессуальный подход к организации вузовского содержания образования, его сущность, главный императив, основные признаки, опережающий характер. Описаны содержательный и процессуальные блоки, важность их взаимосвязи для перевода теоретических знаний в плоскость их практического применения.

**Ключевые слова:** содержательно-процессуальный подход в образовании, содержательный блок, процессуальный блок, взаимосвязь теории и практики.

## **SUBSTANTIVE-PROCEDURAL APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

*Smantser A.P.*

**Abstract.** The article presents a substantial procedural approach to the organization of higher education content, its essence, the overriding imperative, the basic characteristics of the leading nature. Describes the substantive and procedural blocks,

the importance of their relationship to translate theoretical knowledge into the plane of their practical application.

**Keywords:** substantive-procedural approach to education, meaningful unit, process unit, the relationship of theory and practice.

Современные преобразования во всех сферах жизни и деятельности людей предъявляют более высокие требования к качеству подготовки в университете будущих педагогов, что требует не только смены педагогической парадигмы, а кардинального пересмотра содержательной и процессуальной основы образовательного процесса.

Особенностью классического университета всегда состояла и состоит в фундаментальной подготовке специалистов, зачастую в ущерб практической стороне обучения. Однако сама жизнь заставляет при их подготовке не столько не допускать отрыва содержания образования от практической его направленности, но сколько заставляет усиливать интеграцию теории и практики образования. Фундаментальным условием развития качественной подготовки специалиста в классическом университете является интеграция теории и практики, теоретических знаний и их практического применения. Тем самым особое значение приобретает реализация содержательно-процессуального подхода в образовании. основополагающим фактором университетского образования должно стать единство теории и практики, сочетание содержания образования и процессуальной процедуры его усвоения.

Переход от традиционного описательно-информационного содержательно-процессуальным подходом к организации вузовского содержания образования должен, с одной стороны, усилить теоретическую составляющую в психолого-педагогической подготовки будущего учителя, создать большие возможности для творческой работы преподавателя, а также стимулировать будущего учителя с первых шагов обучения применять педагогическую теорию в практической деятельности с помощью моделирования ситуаций решения проблемных задач [Кондрашова, 2011].

Содержательно-процессуальный подход в сфере образования обусловлен современной тенденцией к интеграции научных знаний и их направленно-стью на практическое применение. Именно содержательно-процессуальный

подход выступает, с одной стороны, важным условием обобщения и структурирования теоретической информации, ее систематизации, переосмысления, с другой, направленность на применение полученных знаний в практической деятельности.

Сущность содержательно-процессуального подхода в образовании проявляется в установлении диалектической связи теоретической педагогической информации с практикой образовательного процесса, с обеспечением возможности теоретические знания переводить последовательно и целенаправленно в практические действия вначале на занятиях в вузе путем решения педагогических задач в соответствии с будущей профессиональной деятельностью, а затем на педагогической практике в школе. Главный императив содержательно-процессуального подхода в образовании состоит в обеспечении постоянной связи теории с практикой, тесной взаимосвязью теоретико-методологических знаний с практико-ориентированными умениями и навыками. Однако этот подход ни в коей мере не означает ослабление фундаментальности предметной и общепедагогической подготовки будущего учителя, ибо фундаментальность превращает университетское психолого-педагогическое образование в производительную силу образования, позволяющее находить новые ракурсы в имеющейся информации, и создавать возможность строить новые парадигмы, системы образования. В настоящее время обеспечение фундаментальности науки и образования и их тесного практического взаимодействия является главной прерогативой современности.

Основными признаками содержательно-процессуального подхода к образованию в универсальности является полиморфичность теоретико-практических связей; взаимообусловленность связей теории с практикой, органическое единство теории и практики, которое проявляется как неразрывное единство целого и его частей.

Содержательно-процессуального подхода в подготовке будущего учителя рассматривается как процесс освоения классического теоретического педагогического наследия, овладения теоретическими методами его анализа, выявлением возможностей применения теоретических положений к образовательной практике в современной образовательной школе.

Реализация содержания образования все более и более происходит в процессе овладения студентами практическими умениями и навыками, овладение которыми диктуется социумом и регулируется государством. Через содержание образования осуществляется доступ к информации как теоретическому, культурному капиталу, но происходит и управление ее потоками, а также осуществление практического применения. Тем самым происходит адаптация содержание образования к практической деятельности человека, способствует снабжению обучаемого знаниями, умениями и навыками для жизни и работы в определенном социуме. В теоретическом плане важно сформировать важнейшие качества личности учителя: направленность, компетентность, гибкость [Митина, 2014].

Содержательно-процессуального подхода направлено на реализацию содержательной и процессуальной сторон содержания подготовки будущего учителя в условиях классического университета.

В содержательный блок подготовки будущего учителя включаются основные методологические проблемы философии, теория воспитания и обучения, закономерности образовательного процесса, обоснование парадигм и систем образования, освоение управление процессом учения, знание современных подходы к работы с детям в условиях инклюзии и превенции, а также прогнозирование дальнейшего развития образования.

Процессуальный блок обеспечивает овладение будущими учителями современными технологиями обучения и воспитания, освоение универсальные учебных действий, развитие мыслительных операций, приобретение общепедagogических и предметных умений, навыков и компетенций образовательной деятельность. Наиболее важным этапом применения теоретических знаний по психолого-педагогическим и предметным дисциплин является педагогическая практика, в процессе которой будущие учителя, имеющие свои теоретические знания трансформируют в практическую работу с учащимися. Одной из важных форм подготовки студентов к педагогической практике является использование проблемных вопросов и задач на лекциях, решение ситуативных задач на семинарских занятия, диалоговых форм общения, проигрывание возможных жизненных ситуаций в группе группы.

Содержательно-процессуальный подход в сфере образования проявляется в тенденции современной науки к интеграции, с одной стороны, на установление междисциплинарных связей между теоретическими научными положениями различных наук, а с другой их практической реализацией в современном производстве, культуре и образовании. Именно содержательно-процессуальный подход рассматривается, с одной стороны, как способность из нынешней массы информации выявить и присвоить ядро фундаментальных знаний, которые в будущем помогут решению практических задач.

В настоящее время содержательно-процессуальный подход в образовании становится одной из ведущей тенденцией, становится одной из базовых категорий психологии и педагогики высшей школы. Он направлен не только на связь теории и практики, но имеет опережающий характер в том плане, что будущий учитель, вообще любой специалист, придя в учебное заведение будет уже вполне готовом к работе. Он будет хорошо знаком с прошлым опытом образования учащихся, прочно освоит нынешний теоретический материал, будет владеть практическими умениями обучения, может видеть возможности дальнейшего развития процессе обучения, тем самым готов к опережению в обучающей деятельности.

Содержательно-процессуальная связь, обеспечивающая взаимодействие теории с практикой, направлена на поиск способов применения содержания образования в практической деятельности, т.е. имеет нацеливать на перевод теоретических знаний в плоскость практических умений и навыков. Содержательно-процессуальные связи позволяют согласовывать предметные знания с практикой их применения, формировать представление о будущей практической деятельности. Содержательно-процессуальный подход в образовании способствует интенсификации практико-ориентированной деятельности будущего специалиста, он направлен на углубление взаимосвязей между теоретической и практической сторонами изучаемой дисциплины.

Таким образом, реализация содержательно-процессуального подхода в образовании будет способствовать созданию возможностей использовать различные методологические подходы в обучении, производить структурирование содержания образования, находить в содержании психолого-педагогических

дисциплин общее, отдельное и единичное и показывать проявление теоретических знаний в практической работе педагога, быть готовым к переводу теоретических знаний в плоскость практического их применения.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

*проф., д. пс. н., Богоявленская Д.Б., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлена разработанная стратегия определения методов сопровождения детей и молодежи в целях развития их одаренности. Она основана на раскрытия понятия одаренности и психодиагностическом методе, который фиксирует как наличие/ отсутствие одаренности, так и барьеры мешающие ее становлению.

**Ключевые слова:** методы, сопровождение, развитие, одаренность, барьеры, диагностика.

## **CONCEPTUAL GROUNDS OF SUPPORTING METHODS FOR GIFTED CHILDREN AND YOUNGSTERS**

*Bogoyavlenskaya D.B.*

**Abstract.** The article presents an elaborated strategy for determination of children and youngsters supporting with a view to develop their giftedness. Firstly, that strategy bases itself upon the detailed explanation of giftedness as a concept. Also it is linked to a psychodiagnostic method, which states both presence/absence of giftedness and hindrances that impede its formation.

**Keywords:** methods, supporting, development, giftedness, hindrances, diagnostic.

Разработка методов сопровождения детей с целью развития их одаренности и далее становления творческого профессионала требует ответа на вопрос «что» мы развиваем. Поэтому с новой силой ставится вопрос об определении понятия одаренности, творческих способностей, поскольку это не только теоретический вопрос. Без ответа на него любая стратегия развития одаренности по определению будет приводить к искаженному результату.

В силу сказанного в процессе разработки концептуальных оснований методов сопровождения детей и молодежи нами проведено уточнение понятия

«одаренности как системного качества», как результата целостного становления личности. Более содержательно раскрыты виды развития одаренности, намеченные в «Рабочей концепции одаренности» [Отв. редактор Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., 2003] . Показано, что ценность выделения различных типов развития одаренности состоит не в констатации, что среди одаренных детей есть разные: и «трудные», и благополучные. Их познавательная и практическая ценность, на наш взгляд, - в возможности построении прогноза развития ребенка с признаками одаренности и обосновании стратегии психолого-педагогической помощи и поддержки детей на пути становления их одаренности. Проведенные нами серии лонгитюдных исследований подтвердили факты проявления творческих способностей подчас уже в студенческом возрасте и даже после окончания ВУЗа.

Гармоничный тип развития одаренности не значит безпроблемный. Но в данном случае мы можем прогнозировать поступательное развитие одаренности, и здесь требуется только внимательная поддержка этого процесса, а в случае дисгармоничного типа, если не будет оказано своевременной помощи в решении проблем развития, то с большой вероятностью одаренность «угаснет». Это и определяет наше понимание деления на гармоничный и дисгармоничный типы развития одаренности, что позволяет перейти от диагностики выявления одаренности - **к диагностике ее развития.**

Наше понимание одаренности как системного качества, являющегося результатом целостного процесса становления личности, требует постоянного сопровождения ребенка в процессе развития не только его когнитивной, но и личностной сферы.

При игнорировании задач возрастного развития ребенка ради ускоренного формирования отдельных умений и навыков (акселерации развития), игнорировании **проблем развития ребенка**, заключающихся в несформированности или дефицитности отдельных аспектов психического развития (шире – дизонтогенезом – отходом от генеральной линии развития) даже очень яркие проявления признаков одаренности в детстве останутся ростками, так и не давшими жизнь подлинной одаренности, а незаурядные достижения станут «прошлым», не получившим развитие. Здесь мы считаем более адекватным гово-

речь не об угасании одаренности, как это принято, а о том, что одаренность не смогла сложиться.

Разработанный ранее психодиагностический метод «Креативное поле» позволяет впервые фиксировать выход испытуемых на разные уровни познания. На стимульно-продуктивном испытуемый может достигнуть мастерства, но его деятельность ограничена решением поставленных задач. На эвристическом уровне выходит за пределы заданных требований и развивает деятельность по своей инициативе. В результате он выходит на открытие новых закономерностей. На следующем, высшем уровне познания проблема анализируется на уровне всеобщего, что приводит к построению теории, познанию сущности явления и возможности прогнозирования качественных изменений в ходе развития исходного феномена. Выход на последние два уровня свидетельствуют об одаренности детей и наличии у них творческих способностей [Богоявленская Д.Б., Боговленская М.Е., 2013].

Вместе с тем, метод позволяет достаточно подробно и в более «чистом виде» чем в тестах IQ выделять показатели когнитивных способностей субъекта. Метод «Креативное поле», кроме того, что он выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет тщательно отслеживать и процессуальную составляющую творчества. Это находит выражение в фиксации момента и характера проявления познавательной самодеятельности, в детальном шкалировании и иерархии всех способов действий в ходе овладения экспериментальной деятельностью и дальнейшего ее развития. Стиль и способ овладения новой деятельностью в эксперименте, время и динамика выхода во второй слой — слой закономерностей, не требуемых для решения предъявляемых задач, позволяют дать детальный анализ всего процесса, его операционального и мотивационного состава. Чем большее число параметров фиксируется экспериментатором, тем более детальный анализ предшествует выводам, тем он объективнее.

На первом этапе эксперимента оцениваются умственные способности испытуемого по уровню развития интеллекта, культуре мышления и сформированности саморегуляции. Они оцениваются, прежде всего, по скорости и приемам овладения деятельностью. В этом качестве выступают параметры обучае-

мости: самостоятельность, обобщенность способа действия, его характера, перенос, экономичность и степени сформированности операционального и регуляторного аппарата: полноте анализа условий задачи, частичному анализу условий задачи; планированию (стратегии поиска): хаотическому, направленному, оптимальному. Все показатели баллируются, что позволяет установить корреляцию с уровнем творческих способностей, которые также могут быть «измерены», при том, что нами схватывается само качество.

Если доминирующая мотивация определяет выход на определенный уровень ПС, то неповторимая индивидуальная динамика в овладении и развитии деятельности дает представление о реакции на успех, уровне притязаний, особенности самооценки и характерологических особенностей испытуемого. Таким образом, метод позволяет не только определить наличие творческих способностей, но и выявить блокирующие их становление факторы.

На основе динамики кривых времени и способов действия наглядно проявляют себя те барьеры, которые тормозят и препятствуют развитию познания ребенка. На основе выявленных факторов развития и их барьеров разрабатывается стратегия определения методов сопровождения детей и молодежи в целях развития их одаренности. Именно в соответствии с данными диагностики намечается путь и методы развития. Это определяет возможность применять различную стратегию сопровождения по отношению к различным группам детей и далее молодежи. Отмечу, что наше деление на группы отличается от деления их по успеваемости или просто интеллекту.

1. Группе учащихся обладающей творческими способностями (демонстрирующих одаренность), у которых при высоком интеллекте доминирует познавательная направленность предоставляется большая свобода в выборе индивидуальной формы обучения. При этом, на них возлагается кураторская работа по помощи отстающим учащимся. Это делается с целью упрочения их роли в коллективе и их нравственного развития. (Не случайно тонкий наблюдатель А.Фурье предлагал использовать страсть детей к наградам, знакам отличия и похвалам, желание стать лучшими среди сверстников, чтобы стимулировать их стремление к достижениям. К сожалению, эта система практикуется и в настоящее время в работе с одаренными детьми. Сначала мы формируем это

ощущение исключительности у ребенка, а затем жалуемся, что это свойство самой одаренности, которое делает их «трудными» в общении).

2. С Группой учащихся, с признаками одаренности, проявляющих интерес к познанию, но при наличии конкурирующих факторов (мотивов социального одобрения, высокого уровня притязаний и т.д.) проводится специальная воспитательная работа, прежде всего, по пути развития их субъектности.

3. С группой учащихся с высокими умственными способностями, в число которых могут входить и победители различных олимпиад (их обычно рассматривают как одаренных), но при отсутствии у них творческих способностей и доминировании внешних к познанию мотивов, ведется целенаправленная воспитательная работа с вовлечением в нее их семьи.

Наличие данной группы мы обязаны тому, что традиционно обучение рассматривается как овладение системой знаний и необходимых умений. Упование на наличие соответствующих компетенций ничего в принципе не меняет.

### **МЕТОД ПРОЕКТОВ: «ПРОТИВ» и «ЗА»**

*проф., д.п.н., Вербицкий А.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассмотрены ограничения и возможности метода проектов на пути повышения качества образования.

**Ключевые слова:** проектно-целевой подход к повышению качества образования, метод проектов, технологии контекстного образования.

### **PROJECT METHOD: “CONS and PROS”**

*Verbitskiy A.A.*

**Abstract.** The article considers limitations and potential of Project Method which can be used in the process of education.

**Keywords:** project-purpose approach to education quality improvement, Project Method, technologies of contextual education

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы», принятой Правительством РФ в конце декабря 2014 года, декларируется необходимость реализации проектно-целевого подхода, направленного на инновационное развитие всех уровней профессионального образования. Предстоит поддержка разработки и внедрения в высшем и среднем

профессиональном образовании «технологий проектного обучения»; «новых образовательных технологий»; «модели вариативных образовательных технологий» [3]. Однако, в чем их сущность и разница в документе не сказано.

Ознакомление с громоздкими положениями Концепции, в которой отсутствуют четкие определения и различия, вызывает много вопросов на понимание у тех, кто реально будет проектировать, и реализовывать то, чего еще не было в их опыте – преподавателей системы среднего профессионального и высшего образования, в том числе педагогического.

В этой связи существует опасность, что образовательные учреждения (по новому Закону – организации) пойдут по самому легкому – формальному пути, развернув кампанию по срочному и повсеместному внедрению известного «метода проектов» как универсального способа решения всех проблем, обозначенных в Концепции.

Идея «метода проектов» появилась еще в начале 20-го века в работах американского философа, педагога и психолога Джона Дьюи, выдвинувшего идею «обучения путем делания», и его ученика В.Х. Килпатрика. На этой основе Дж. Дьюи предлагал реформировать всю систему школьного образования США [Дьюи Д., 2000].

Основная идея метода проектов – организация целенаправленной деятельности ученика по разрешению знакомой и значимой для него проблемы, взятой из реальной жизни. Для разрешения проблемы ему нужно приложить полученные или найденные самостоятельно знания. Такая технология предполагает использование совокупности творческих по своей сути исследовательских, поисковых, проблемных методов.

В 20-х годах эти идеи стали достаточно широко внедряться в советской школе. Однако в 1931 году Постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден. В документе говорилось: «...необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, ...что особенно ярко... обнаружилось в применении так называемого «метода проектов». Вытекавшие из... теории «отмирания школ» попытки положить в основу всей школьной работы так называемый «метод проектов» вели фактически к разрушению школы» [5].

Политехническое обучение, подчеркивалось в документе, должно дать учащимся основы наук, знакомить учащихся в теории и на практике с отраслями производства, тесно связывать обучение с производительным трудом. Эта мысль отражена и в принятом в 1958 году «Законе об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР»». Начиная с 1930-х годов, советская школа шла по пути «передачи» школьникам основ наук и мало успешных попытках реализации принципа связи обучения с производительным трудом.

В наше время также остро стоит проблема приближения школы и вуза к производству, но уже в «компетентностном формате». И вновь есть опасность потери фундаментального содержания обучения, в том числе посредством безоглядного внедрения «метода проектов» в школе и вузе.

«Реанимация» метода проектов началась с конца 80-х годов прошлого века. С тех пор проведено много исследований (Г.М. Гладышев, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова Е.С. Полат, И.С. Сергеев, М.А. Холодная, И.Д. Чечель, В.А. Ширяева и др.), защищено немало диссертаций, подготовлено много отчетов для комиссий по аттестации общеобразовательных школ. В гораздо меньшей степени метод проектов затронул пока высшую школу.

Исследователи выделяют следующие позитивные моменты использования метода проектов (на самом деле форм организации познавательной деятельности обучающихся): реализуется индивидуальный подход к обучающемуся; моделируется реальная технологическая цепочка «проблема-результат»; формируются навыки самоконтроля, самообразования и совместной работы (если проект выполняется в группе); порождается интерес к познавательной деятельности [Полат Е.С., М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова, 2004]. Некоторые авторы полагают, что с помощью этого метода формируются рефлексивные, коммуникативные, менеджерские, презентационные умения, умения работы в сотрудничестве. Однако большинство считает, что основная функция метода проектов – активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Кстати, «метод проектов» – это на самом деле не метод, а форма организации познавательной деятельности обучающихся, в процессе которой мож-

но использовать массу методов, в том числе репродуктивных. Но доказательство этого заняло бы много места в данной короткой статье, поэтому буду называть его так, как исторически сложилось, методом проектов.

По моему мнению, на пути «метода проектов» есть целый ряд проблем, которые не позволят ему получить широкое распространение в образовательной практике школ и вузов.

1. Использование метода проектов, как и любых других «инновационных педагогических технологий», в целях активизация познавательной деятельности обучающихся всегда дает локальный эффект. Довольно скоро всё возвращается «на круги своя», поскольку мощно теоретически обустроенная многовековая традиция «передачи знаний» (на самом деле – информации) от преподавателя к «обучаемому» нисколько не сдает своих позиций. Она либо с порога отвергает новшество, либо рано или поздно ассимилирует его, либо делает частным случаем.

Другим примером может служить программированное обучение, заявлявшее в середине прошлого века, что оно приведет к революции в мировом образовании. В «океане» доминирующей объяснительно-иллюстративной системы обучения программированное обучение растворилось и практически забыто.

Вообще, выражение «активизация познавательной деятельности» звучит странно. Выходит, что сначала педагог задает пассивную позицию, ситуацию отсутствия у «обучаемого» всякого интереса к преподаваемому содержанию, а потом с помощью каких-то методов или приемов искусственно его активизирует. Не лучше ли сразу создать образовательную среду, не требующую «допинга» активизации, в которой обучающийся просто не может не быть активным?

2. Значительно возрастает нагрузка на педагога – интеллектуальная, психологическая, эмоциональная, физическая в результате того, что он должен вести много индивидуальных и групповых проектов.

3. Преподаватель сам должен быть развитой творческой личностью, компетентным не только в передаче известной информации, но и в организации исследовательской деятельности, обладающим развитой коммуникативной

компетентностью и руководствующимся гуманистическими, а не авторитарными принципами общения и взаимодействия с обучающимися.

4. Использование метода проектов предполагает наличие достаточно серьезной материальной базы образовательной организации, чем может похвастаться далеко не каждая, особенно что касается периферийных школ, колледжей, вузов, системы дополнительного образования.

5. Сложнейшей проблемой является оценка выполнения проекта. В традиционном обучении у преподавателя с этим нет проблем; основным критерием является полнота запомненного материала. Рассказал студент то, что написано в учебнике или сказано на лекции преподавателем, продемонстрировал, тем самым, «глубокое и прочное знание материала» – и получил отличную отметку.

В случае с методом проектов, как и с любым другим «проектным методом», таких четких критериев нет, оценка неизбежно субъективна, ее критерии не могут быть универсальными и едиными для всех. В условиях массового образования это будет служить серьезным препятствием для его широкого распространения.

5. Метод проектов, как и другие проектные, проблемные, творческие формы и методы организации познавательной деятельности обучающихся не обладают свойством технологичности, которое является совершенно необходимым условием массового образования. Традиционное обучение тем и сильно, что оно построено по принципу «конвейера», где преподаватели выполняют стандартные, общие для всех функции: предъявление информации, закрепление, контроль.

6. И самое главное – широкое распространение метода «обучения через делание» грозит потерей фундаментальности содержания обучения, впрочем, как и при компетентностном подходе (знание под заявленную работодателем конкретную технологию, которая уже «завтра» может смениться инновационной). А ведь именно фундаментальным содержанием обучения в школе и вузе, отражающим основы наук, пока еще славится российское образование.

Как показывает практика, цель школьных и иных проектов сводится, в основном, к приобретению узко специальных знаний в конкретных вопросах

жизни и труда человека: по тому, как лучше расположить указательные знаки для водителей в определенном районе города, социальной структуре жилого района, распространенности видов бабочек в данной местности и др. Поэтому вне рамок педагогической (психолого-педагогической) теории, предполагающей сохранение и усиление фундаментального содержания образования, метод проектов, как и многие другие сами по себе интересные инновации, остается некоей «экзотикой», мало чего добавляющей в повышение качества образования.

В то же время метод проектов, точнее форму организации практико-ориентированной исследовательской деятельности обучающихся, можно успешно использовать как одну из составных частей системы педагогических технологий инновационного образования. Нужно только точно определять, ради каких целей, для какого содержания, в каком месте целостного образовательного процесса метод проектов может быть обоснованно использован.

Так, проведенный в Братском государственном университете эксперимент подтвердил возможность, правомерность и необходимость использования метода проектов не как средства активизации познавательной деятельности будущих учителей, а как одной из органичных составных частей системы технологий контекстного образования, с помощью которого можно развивать конкретные личностно-профессиональные качества и компетенции будущего специалиста [Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., 2009].

## **МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

*проф., д.п.н. Чавдарова–Костова С., София, Болгария*

**Аннотация.** В статье обозначены основные вопросы, связанные с международной интеграцией в образовательном процессе в университете. Обсуждаются возможности для интеграции иностранных студентов в университетской среде. Представлен опыт работы с студентами по международной программе Еразмус на факультете педагогики Софийского университета „Св. Кл. Охридского”.

**Ключевые слова:** международная интеграция в университете, иностранные студенты, межкультурный диалог.

## **INTERNATIONAL INTEGRATION IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS**

*Chavdarova-Kostova S.*

**Abstract.** Some main accents related to the international integration in the university educational process are presented in this paper. Possibilities for integration of such students in the university settings are discussed. The experience of the work with students from “Erasmus” program and other foreign students in the Faculty of Pedagogy, Sofia University “St. Kliment Ohridski” is presented.

**Keywords:** international integration in university, foreign students, intercultural dialogue.

Программа „Эразмус” является очень хорошим примером осуществления эффективной международной интеграции в университетской среде. Посредством нее становится реальностью осуществление идеи мобильности преподавателей, сотрудников и студентов, в рамках которой не только происходит интеграция в образовательную университетскую среду в другой стране, но и интеграция в культуру соответствующей страны. Благодаря деятельности программы „Эразмус” достигается цель - поддержать как „межкультурное понимание”, так и „академическое совершенствование”. Процесс „академической интернационализации” находит поддержку с запуском программы Эразмус в 1987 году и Болонского процесса. [Poglia E. M. Mauri-Brusa, T. Fumasoli, 2009]. В качестве иллюстрации о масштабе программы Эразмус, например, может быть указано число 180 000, что отражает примерное количество студентов, которые каждый год становятся ее участниками. [Erasmus..., 2010].

Использование понятия международного межкультурного диалога учитывает реализацию коммуникации на территории страны с иностранцами, представителями других национальностей. Специально для университетской среды, термин „иностраный студент” означает „все студенты, которые не имеют гражданства страны, где находится их университет”. Количество иностранных студентов рассматривается „как показатель культурного разнообразия” в пространстве данного университета, а по рекомендации Европейской

комиссии 2007 г. иностранное гражданство следует использовать в качестве индикатора для измерения тенденций в межнациональной мобильности в области высшего образования”. Интернационализация высшего образования предполагает отчетность присутствия иностранных студентов в университетской среде, независимо от их статуса, будь то поступившие в университет или участвующие в программах обмена. Эта интернационализации „является не только вопросом академического управления”, она является „процессом интеграции интернационального измерения... в целях и функциях университета (преподавание, исследования, услуги) и его результатах”. [Poglia E., M. Mauri-Brusa, T. Fumasoli, 2000].

Как „места, где межкультурный диалог реализуется на практике”, „институты для высшего образования играют важную роль в поддержке межкультурного диалога посредством их образовательных программ”. В Белой книге для межкультурного диалога подчеркивается особо „универсальность” университета, выражающаяся через его социальные обязательства – как „открытость миру, на основе ценностей Просвещения”. Именно это гарантирует рассмотрение в университете, в качестве имеющего „большой потенциал порождать „межкультурных интеллектуалов”, которые могут играть активную роль в общественной сфере” [White paper ..., 2008].

С точки зрения интернационализации, университеты должны прилагать особые усилия „для продвижения межкультурного диалога”. Данные усилия реализуются посредством: „поддержки, которую администрация университета предоставляет студентам при практических проблемах, с которыми они сталкиваются: информация, проживание, советы по обучению, иногда и для различных разрешений, в которых они нуждаются; языковая поддержка с помощью трех видов мер: языковые курсы принимающей страны, которые позволяют этим студентам иметь возможность включаться в преподавание предметов; адаптация методов преподавания, например, возможность передавать свои диссертации или проводить экзамены на родном языке или другом языке, который студенты хорошо знают”; реализация обучения на иностранном языке, например на английском [Poglia E., M. Mauri-Brusa, T. Fumasoli, 2009].

В литературе, однако, обнаружили, что присутствие „большого населения иностранных студентов, а также студентов из стран с разными культурными традициями, должно обеспечить отличную возможность для применения принципов межкультурного диалога на территории кампуса, однако многие учреждения, кажется, не пользуются данной возможностью”. Следовательно – под вопросом может быть поставлено восприятие университета как „места для межкультурного диалога”. Все еще немного заведений высшего образования, которые „имеют политику, направленную на создание климата межкультурного диалога на территории кампуса, а иностранные студенты часто проводят свое свободное время с другими студентами того же языка и культурных традиций, вместо того, чтобы развивать дружеские отношения с другими иностранными студентами, а также со студентами из страны – хозяина”. Тем не менее, есть примеры европейских университетов, которые „развили университетскую политику для оценки культур и особенностей иностранных студентов и студентов из числа меньшинств”, с целью „ознакомления их с языком и культурой принимающего института”. Очень важно с точки зрения „практики межкультурного диалога” считывание факта, что в рамках высшего образования осуществляется процесс обучения, а не только преподавания, выходящий за рамки учебных кабинетов: „Институт должен рассматриваться в качестве целостной среды обучения, которая простирается посредством дисциплин и за пределами лекционного зала и библиотеки. Необходимо предоставить пространство и возможности для сотрудников и студентов с различным происхождением и изучающих различные дисциплины, взаимодействовать и учиться друг у друга. Следует поощрять внеклассные мероприятия, которые предлагают иностранным студентам возможности поделиться своей культурой с другими студентами и сотрудниками, а также познакомиться с культурой/культурами принимающей страны.” Такой тип взаимодействия не должен ограничиваться только фольклором родной страны, а должен быть связан и с „фундаментальными ценностями и культурными моделями”, которые можно обсуждать на основе взаимного уважения „основных принципов межкультурного диалога” [Bergan S., 2011].

В качестве конкретного примера в контексте представленных трудностей до сих пор можно отнести ситуацию межнационального межкультурного диалога в университете в Германии с наибольшим процентом иностранных студентов - 40% - European University Viadrina. Это государственный университет, основанный в 1992г., расположенный в 80 км от Берлина рядом с германопольской границей (1/3 новопринятых студентов каждый год - поляки, остальные - в основном из Восточной Европы и Турции). Результаты одного интересного эмпирического исследования „межкультурной коммуникации между немцами и поляками” в этом университете, показывают, что „коммуникация между немецкими и польскими студентами очень ограничена”: „В повседневной университетской жизни, студенты делятся на две большие группы, поляки и немцы, которые присутствуют на одних и тех же лекциях и семинарах, но не имеют никаких контактов друг с другом за пределами учебных аудиторий. Одно широкое разделение национальных линий наблюдается каждым, включенным в межкультурную коммуникацию в форме встреч, бесед или даже дружбы – т.е. ничего, кроме случайных встреч, которые происходят в очень редких случаях”. Иностранные студенты, которые не поляки уже оформились как „третья группа”, которая функционирует сама по себе [Hiller G., 2009]. Исследования показывают, что „студенты из обеих стран не делают акцент на дружбе с членами других групп”, и что „обе группы считают, что даже еще менее вероятно установить долгосрочные дружеские отношения со студентами из других групп” [по Hiller G., 2009].

В качестве интересной можно оценить модель, применяемая в European University Viadrina программы поддержания межкультурного диалога в университете. Эта программа оценивается как „новаторский вклад в области межкультурного понимания”. В основе программы является понимание, что „межкультурная компетенция – это не то, что происходит автоматически, когда люди из разных стран встречаются в данной институциональной рамке”. Во внимание принимаются следующие факты: „многие недоразумения и проблемы в коммуникации могут быть отнесены к культурным различиям”; „студенты из разных образовательных систем часто имеют различные способы проведения своего обучения”; есть различия в ожиданиях и навыках студентов в отноше-

нии организации и самоорганизации своей работы в университете; есть разница в расстоянии между преподавателями и студентами в разных культурах; „часто иностранные студенты чувствуют себя отчужденными в дискуссиях во время семинаров”. Такой тип первых впечатлений могут привести к самодистанцированию со стороны иностранных студентов. Причиной разных по характеру проблем может быть и „языковой барьер” между студентами – иностранцами и их сокурсниками и преподавателями. Различия в социальном статусе и финансовых возможностях также могут оказать влияние [Hiller G., 2009].

Вышеизложенное описывает основные проблемные точки очень серьезной и до сих пор ожидающей своих решений реальной проблемы университетской европейской среды. Она связана с такими вопросами, как: Зачем необходимо иметь иностранных студентов? Только ли экономическая эффективность является основным мотивом, чтобы их привлечь? Обеспечиваются ли необходимые условия для их оптимального включения в учебный процесс? Каким должен быть подход к иностранным студентам с точки зрения преподавания – одинаковым ко всем, или должен иметь разнообразие (например, применяться в качестве варианта для облегчения процесса обучения, разделение студентов, говорящих на одном языке в различных группах от тех, которые говорят на официальном языке)? Облегчает ли это, или мешает работе, или не имеет значения (для указанного типа решения иностранные студенты полностью отрываются от остальных и практически не имеют никакой возможности для реального межкультурного диалога, в том числе неформального общения).

На факультете педагогики Софийского университета „Св. Климента Охридского”, в последние несколько лет мы приобрели ценный опыт в работе с иностранными студентами не только по программе „Эразмус”. Традиционно на нашем факультете, например по специальности Педагогика, обучаются студенты из Греции, которые должны один год изучать болгарский язык, до поступления на первый курс, а затем включаются в обучение с другими студентами. Кроме них, есть и другие студенты – за последние несколько лет, например, из Китая и Армении, которые также проходят годичный курс изучения болгарского языка. Основные трудности, с которыми сталкиваются эти студенты, связаны с овладением болгарского языка и его использованием в качестве языка

обучения и общения в университете. Есть некоторые неиспользованные возможности для более активного участия этих студентов в совместной деятельности со студентами болгарского гражданства с целью дополнительного повышения их уровня владения болгарским языком (что является очень важным условием и для их академических достижений).

В дополнение к этим студентам в течение последних трех лет, по программе „Эразмус” на факультете педагогики прошли обучение в течение одного или двух семестров студенты из Франции, Испании, Бельгии, Польши, Сербии, а также студенты из Японии и Казахстана. Обучение этих студентов осуществляется на английском языке. Их присутствие на факультете педагогики не только обогащает студентов, с которыми они могут общаться, но и процесс обучения в целом, провоцируя и преподавателей, которые работают с ними к тому, чтобы улучшить свою работу, адаптируя свои методы преподавания к потребностям иностранных студентов. Для этих студентов, присутствие в Болгарии не было ограничено до процесса обучения в университете, у них были различные возможности посетить разные части Болгарии, познакомиться с ее культурным и природным наследием, а также познакомиться и с соседними для Болгарии странами. Все это подчеркивает большое значение возможностей для международной интеграции в образовательном пространстве университета, которые должны и далее разрабатываться и эффективно использоваться.

## **РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ГУМАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*проф., д.пс.н., Семенов И.Н., Москва, Россия*

**Аннотация.** В целях гуманизации образования разработаны принципы проектирования рефлексивно-развивающих сред. Они реализованы рефлетехнологиями (на всех ступенях непрерывного инновационного образования) для обеспечения условий формирования мышления, компетенций и рефлексивных способностей учащихся и педагогов.

**Ключевые слова:** непрерывное инновационное образование, проектирование, рефлексивно-развивающие среды, рефлетехнологии.

## REFLEXIVE APPROACH TO THE HUMANIZATION OF CONTINUOUS INNOVATIVE EDUCATION

*Semenov I.N.*

**Abstract.** Certain principles of the design of reflexive developing environment have been worked out with the purpose of education humanization. They are fulfilled with reflexive technologies to provide possibilities for the development of mentality, competences.

**Keywords:** continuous innovative education, engineering, reflective and developmental environment, reflective technologies.

В начале XXI в. в рефлексивной психологии и педагогике интенсивно разрабатываются и активно применяются в образовательной практике рефлетехнологии педагогического проектирования и организации учебно-воспитательного процесса, а также диагностики и развития рефлексивных способностей и компетенций учащихся и педагогов средней и высшей школы как субъектов непрерывного образования в целях его гуманизации. Разработанные в научной школе рефлексивно-гуманитарной психологии [И.Н. Семенов, 2013] принципы, модели и рефлетехнологии рефлексивно-деятельностной педагогики конструктивно применяются на всех этапах непрерывного, личностно-ориентированного инновационного образования: дошкольного, предшкольного, школьно-гимназического, досугово-дополнительного, высшего профессионального и профессионально-дополнительного. Рефлексивность заключается как в осмысленности деяний человека в контексте его существования (путем замыкания всех актов поведения и деятельности на ценности целостного самовыражения и самореализации «я» в культурно-символическом пространстве социального бытия), так и в осознанности действий и процедур путем размыкания человеком своего поведения и деятельности на их основания и средства, которые постоянно развиваются в ходе культурно-исторического прогресса, совершенствуются и создаются в процессе индивидуального и группового творчества. На основе результатов психолого-педагогического изучения рефлексивности мышления и личности субъектов образования были разработаны теоретические принципы и рефлетехнологии проектирования и управления процессом модернизации учебно-воспитательного процесса. Функциональное назначение рефле-

технологий состоит в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса усвоения знаний учащимися в целях обеспечения их личностно-профессионального развития как будущих специалистов. Это сопровождение включает в себя формирование: научно обоснованного мировоззрения и профессионального менталитета (в т.ч. социокультурных ценностных ориентаций, этических принципов и установок сознания, мотивов поведения, целей деятельности и т.п.), а также способы самосознания и саморазвития, позволяющих субъектам строить свою Я-концепцию, определять карьерную траекторию и осуществлять свой личностный рост в профессиональной деятельности. Тем самым информационно-дидактический компонент организационно-образовательной среды (обеспечивающий формирование знаниевых компетенций учащихся) дополняется ее рефлексивно-психологическим компонентом, обеспечивающим личностно-профессиональное развитие учащихся как активных, самостоятельных и ответственных субъектов образовательного процесса. Всему этому отвечают разработанные нами в инновационной психолого-педагогической практике образовательные рефлетехнологии (рефлексики, игрорефлексики, рефлепрактики, рефледialogа, рефлеполилога, рефлетеренинга, рефлевидеотренинга и т.п.) личностно-профессионального развития как учащихся, так и педагогов. Так, на *дошкольной* ступени непрерывного образования разработаны принципы гуманизации и внутренний стандарт пришкольной подготовки детей, апробированный в образовательной практике Красноярского региона. На *школьной* ступени сформулированы теоретические основы рефлексивно-психологического обеспечения развития мышления и рефлексии в процессе исследовательской деятельности учащихся и педагогов в условиях гимназического образования. В плане *досугово-дополнительного* образования единство развития мышления и личности в обучении и во внеурочном воспитании в *рефлексивно-творческой среде* осуществляется на 18 ежегодных научных конференциях школьников с обсуждением и публикацией их исследовательских проектов в сборниках докладов. Соответствующие рефлетехнологии апробированы в столичной гимназии N 1526 (директор член-корреспондент АПСН, заслуженный учитель Т.Г. Болдина, научный руководитель, академик АПСН И.Н. Семенов), педагогический коллектив которой награжден Премией Минобразования

вания за успехи в разработке инновационного исследовательского образовательного проекта. В плане *нравственного воспитания школьников* результате реализации рефлексивного подхода было показано, что интеграция (с позиций рефлексивной психологии) в педагогическом плане науки, искусства и творчества стимулирует саморазвитие подростков в поликультурной среде школы, гармонизирует чувства, гуманизирует межличностные отношения и способствует нравственному воспитанию [Борискина А.А., Семенов И.Н., 2011]. Взаимодействие подростков, основанное на групповом и индивидуальном интересе, создает определенное проблемное поле, в котором жизненные проблемы и сотрудничество определяется самими подростками, а посредниками такого взаимодействия становятся материальные или идеальные артефакты (книги, картины, коллекции, доклады, презентации и др.). При отборе содержания в образовательном процессе поликультурной среды школы, необходимо учитывать особенности национального характера и выделять среди этих особенностей общекультурные, человечески-значимые. Разработанные рефлетехнологии были апробированы и использовались нами также и в *вузовском* образовании при подготовке студентов и последипломников различных специализаций: педагогов (с Т.Г. Болдиной, В.М. Дюковым), психологов (с В.Г. Аникиной, М.Ю. Двоглазовой, И.А. Савенковой), психотерапевтов (с Г.И. Давыдовой, С.А. Смирновым), менеджеров (с А.В. Лосевым, Ю.А. Репецким), госслужащих (с И.М. Байер, О.Д. Ковшуро), психоконсультантов (с Р.Н. Васютиным, А.С. Елисеенко и др.). Одной из эффективных рефлетехнологий является разработанная нами диагностико-развивающая методика саморефлексии человеком своих жизненных и профессиональных целей посредством внутреннего рефледиалога в процессе самовосприятия и самообщения [Семенов И.Н., 2013а]. Эта методика актуализирует самообщение и мышление личности студентов, способствует активизации развития ее креативности и рефлексивности, росту самосознания и формированию профессионального менталитета. Нами Деркачем и Степановым разработаны и апробированы в РАГС рефлетехнологии развития рефлексивной культуры в *профессионально-дополнительном образовании психологов, госслужащих и менеджеров* [Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1998]. Руководимый А.А. Деркачем коллектив кафедры акмеологии РАГС (Р.Л. Кри-

чевский, А.К. Маркова, И.Н. Семенов и др.) удостоен Премией Президента РФ в области образования за достижения в инновационном профессиональном образовании и разработку его психолого-акмеологических основ и реализующих их методов, в т.ч. рефлетехнологий.

Таким образом, современные рефлетехнологии – наряду с традиционными информационно-дидактическими методами – являются важными функциональными компонентами организационно-образовательной среды, комплексно обеспечивающими формирование знаний компетенций учащихся студентов – как будущих специалистов – в единстве с развитием их социального менталитета, личностно-профессионального самосознания и целеобразования. В еще большей мере эти рефлетехнологии игрорефлексии обеспечивают личностно-профессиональное развитие специалистов в процессе их последипломного обучения, а также наращивания компетенций и рефлексивной культуры при повышении квалификации в рефлексивно-развивающих средах профессионально-дополнительного образования [Семенов И.Н., 2013б]. При этом, во всех видах рефлексивно-развивающих сред использовались (помимо традиционных социально-педагогических форм организации учебно-воспитательного процесса) инновационные технологии игрорефлексии, адаптированные для педагогического применения на ступенях непрерывного образования, а именно: рефлексивно-инновационные тренинги (с управленцами), рефлексивно-методические семинары (с педагогами), рефлексивно-практические дискуссии (с родителями), рефлексивно-диалогические диспуты и рефлексивно-тематические конференции (с учащимися школьниками и студентами). Эти разработанные нами инновационные формы и рефлетехнологии современного образования внедрены в социальную практику таких его основных ступеней, как: дошкольное, среднее, дополнительно-досуговое, высшее, последипломное, профессионально-дополнительное [Семенов И.Н., Болдина Т.Г., 2011]. При этом разработка планируемых образовательных проектов ведется, исходя не только из новых культурных ценностей, но и с учетом прецедентов успешных педагогических инноваций, адекватных динамично развивающимся современным социально-экономическим условиям. Итак, накопленный и апробированный в образовательной практике средней и высшей школы тридцатилетний

рефлексивно-педагогический опыт показывает, что теоретические, экспериментальные, методические и прикладные достижения рефлексивно-деятельностной педагогики и рефлексивно-гуманитарной психологии могут быть эффективно использованы в качестве конструктивного концептуально-методического инструментария для рефлексивно-педагогического проектирования поликультурного образования и рефлексивно-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в целях гуманизации развития субъектов непрерывного образования.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ШКОЛА, САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЛИЧНОСТЬ**

*проф., д.пс.н., Осницкий А.К., Москва, Россия*

**Аннотация.** В сообщении обсуждается вопрос о значении деятельности и ее освоения для формирования субъектных и личностных качеств человека, об осознанной саморегуляции формирующейся в деятельности.

**Ключевые слова:** деятельность труд, развитие, обучение, субъект, личность, саморегуляция, самостоятельность.

## **SCHOOL AND ACTIVITIES, SELF-REGULATION AND PERSONALITY**

*Osnitskiy A.K.*

**Abstract.** The report discusses the importance of the work and its development to form a subjective and personal qualities of the person of the conscious self-regulation in the emerging activities.

**Keywords:** activity, work, development, training, subject, personality, self-regulation, self-reliance.

В отечественной психологии аксиоматичным стало понимание связи развития человека с малых лет и его включенности в деятельность окружающих его людей. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и их единомышленники). Взрослый обеспечивает ребенку «ближайшую зону развития», способствуя в дальнейшем формированию его произвольных и осмысленных функций. В деятельности, для деятельности и через деятельность эти функции совершенствуются, причем, наряду с осмысленными и произвольными функциями, совершенствуется множество произвольных, природно обусловлен-

ных функций, обеспечивающих внутреннюю архитектуру строения психического. Основным видом деятельности человека является трудовая деятельность, в которой с возрастом наряду с деятельностью по самообслуживанию увеличивается доля деятельности по зарабатыванию денег, для материального обеспечения семьи.

Не останавливаясь на обосновании обусловленности вышесказанного общественно распределенным устройством человеческого общества, отмечу лишь что формирование личностных характеристик человека, наряду с субъектными, формируемыми в труде, во многом определяется структурой ценностей и позиционированием человека по отношению к ним.

В сознании человека, формируемом в единстве (С.Л. Рубинштейн) с субъектным и личностным его развитием, в знаковой форме (Л.С. Выготский) отображаются все коллизии субъектного и личностного развития человека, а также и их противоречия с механизмами природного развития. В сознании своем человек «удваивает» (умножает) отображает окружающую его реальность, в воображении своем проигрывает собственные варианты его преобразования и варианты преобразования, осуществляемые другими людьми. Степень контролируемости осуществляемых преобразований определяется сформированностью субъектности человека и сложившейся системой саморегуляции деятельности.

В трудах отечественных исследователей было отчетливо показано, что детерминированность развития человека с возрастом существенно дополняется возможностями самодетерминации в развитии (Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов), возможностями осознанного вмешательства человека в процесс собственного развития, возможностями осознанного самосовершенствования. Существенную роль в этом развитии и совершенствовании играют механизмы осознанной саморегуляции и накапливаемого человеком регуляторного опыта.

В связи с субъектным и личностным развитием человека все большую долю в его активности занимают деятельностно организованные формы, подчиняя, насколько это возможно, своим целям реактивные и импульсивные проявления человека. И если в реактивном и импульсивном поведении человека преобладает потребностно-мотивационная регуляция, то в деятельности чело-

века преобладает целеподчиненная регуляция, в свою очередь определяемая системой ценностей человека, накопленным опытом его ценностных ориентаций. Ориентаторами человека становятся освоенные им ценности и связанное с ними окружение. И в повседневности «управляет человеком» не столько система потребностей и мотивов, сколько «список целей», назначаемых им самим на следующий день или более отдаленную перспективу. Поэтому в психологии все более насущным становится вопрос разграничения (осторожного разграничения) проблемы мотивации и проблемы направленности активности личности, проблемы осмысленности этой направленности.

Исследования осознанной саморегуляции деятельности учащихся и преподавателей обнаруживают существенные пробелы в ее становлении и функционировании как в собственно учебной деятельности так и трудовой. Неоднократно было показано, что преподаватель акцентирует свои усилия в обучении учащихся – обучении работе с предметным материалом – в основном на анализе условий выполнения заданий (моделировании) и программировании заданных им усилий и способов его выполнения. Функции целеполагания, функции анализа способов решения задачи, функции оценивания результатов выполнения задания преподаватель, часто даже не задумываясь об этом, оставляет за собой. Учащемуся остается только догадываться о том каким целям служит данная задача, какими средствами она может быть разрешена и как эти средства расположить во времени и пространстве решения задачи, как оцениваются результаты. Разумеется, и среди преподавателей есть профессионалы высокого класса, обучающие учащихся задавать вопросы, раскрывающие им спектр возможных решений одной и той же задачи, поясняющих возможность различного оценивания результатов.

Понятно, что такая ситуация в школе складывается не только по причине недостаточно подготовленности учителей, но и по причине общей обстановки в школе, к которой привела, с позволения сказать, модернизация школы. По сути дела, нынешняя школа полностью отказалась от замысла предшественников превратить школу памяти в школу мышления. Напротив, налицо явный регресс: задача школы – закрепить обрывочные сведения в формате ЕГЭ, где уж тут думать о более глубоких связях в изучаемом материале. Что можно ска-

зять о декларации достоинств тьютора противопоставляемым достоинствам отечественного учителя? Откуда взять время для глубокого анализа изучаемого материала, когда нужно успевать за наспех составленной программой?

Средства мобильной связи, компьютеры и интернет в таких условиях превращаются из вспомогательных средств обучения в «заменители долговременной памяти». Возможность обращения к ним под нажимом преподавателя обеспечивает определенный успех, но используются ли эти возможности самостоятельно. Даже если с помощью этих средств учащийся подготовил интересный и информативный материал – это вовсе не означает, что через день он будет способен вновь порассуждать об этом. Подрастают поколение за поколением лишенные долговременной памяти. Чем это чревато в практической жизни и идеологическом плане нетрудно догадаться.

Воспитательная функция учителя – трансляция собственного отношения к изучаемому предметному материалу и учащимся – в условиях «гонки обучения» сводится к минимуму. Преобладает начетничество – декларация того, каким должен быть ученик, каким он должен стать. (Кому должен? Даже вопрос на ставится). Тем более, что на «игле предпринимательства» ценность обучения, ценность научного знания, ценность медицинской и дружеской помощи перестают быть таковыми, приоритетными становятся стяжательство, стремление к превосходству, конкуренция.

Основные перспективные направления, на которых выстраивался процесс обучения и воспитания – политехническое и трудовое – преданы забвению. Из средств массовой информации совершенно исчезли такие термины как трудовое воспитание, трудовая подготовка подрастающего поколения, трудолюбие. Зато много говорят о самостоятельности учащихся, о необходимости предоставления им этой самостоятельности в процессе обучения. Но откуда же взяться этой самостоятельности, если не из трудовой деятельности (не трудовой повинности, а именно деятельности, в которой сам подрастающий человек ставит себе или выбирает задачи из числа возможных и поощряемых окружающими, проектирует организует и реализует свои действия). Деятельность тем и отличается от других видов активности, что она исходно проектируется человеком, им же и реализуется. Отечественными психологами, как было ска-

зано выше, раскрыто развивающее влияние деятельности на человека, формирующего ансамбль психических функций для ее организации и реализации. Приведем лишь небольшой пример: внимание как функция сосредоточения на одном объекте или явлении в контексте деятельности становится функцией согласования восприятия, мышления, памяти, действий и состояния активированности человека.

Технологичность, доступность осмыслению и освоению, предметность и другие свойства деятельности превращают ее в инструмент, позволяющий человеку освоить собственные возможности и возможности преобразования окружающей обстановки. Благодаря деятельности обогащаются и знаково-понятийные средства восприятия и мышления человека, выстраиваются отношения человека с предметным миром и миром окружающих его людей. В немалой степени деятельность опосредствует и личностное развитие человека: его позиционирование, его способность удержаться на своих позициях, способность отстаивать их. Впоследствии личность «сшивает отдельные деятельности между собой» (А.Н. Леонтьев), упорядочивает активность человека, согласовывает ее с усилиями других людей.

Накапливаемый человеком в деятельности регуляторный опыт – опыт преобразований в окружении и в самом себе – является предпосылкой его субъектной активности, предпосылкой его саморегуляции и самостоятельности. Осознанная ориентация человека на систему ценностей, свою умелость, привычные способы активизации и умение согласовывать свои усилия с усилиями других людей и делает его самостоятельным, относительно автономным человеком – субъектом и личностью.

## **СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА (ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ)<sup>2</sup>**

*проф., д.пс. н., Панов В.И., Москва, Россия*

**Аннотация.** Предлагается экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза, включающая стадии развития: субъект мотивации, субъект восприятия, субъект подражания, субъект произвольного

---

<sup>2</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00575а).

выполнения действия при внешнем контроле, субъект произвольного выполнения действия при внутреннем контроле, субъект экстерииоризации освоенного действия в ходе обучения других.

**Ключевые слова:** военный вуз, курсанты, преподаватели, активность, деятельность, субъект, субъектность, становление, стадии, экопсихологическая модель.

## **BECOMING SUBJECTNESS CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL (ECOPSYCHOLOGICAL MODEL)**

*Panov V.I.*

**Abstract:** A model ecopsychological becoming subjectness cadets of military high school, comprising the steps of: the subject of motivation, the subject of perception, the subject of imitation, the subject of performing an action with an arbitrary external control, the subject of the action at an arbitrary internal control, the subject of externalization mastered in scholastic others.

**Keywords:** military school, cadets, teacher, subjectivity, becoming, stages, ecopsychological model.

В рамках экопсихологического подхода к развитию психики, субъектность курсанта рассматривается не как данность каких-то качеств и способностей индивида, а как психическое новообразование, которое возникает и развивается во взаимодействиях курсантов с образовательной средой вуза и/или представляющими ее субъектами. Поэтому проблема развития субъектности курсантов военного вуза распадается на два направления: становление субъектности самих курсантов военного вуза и становление субъектности их преподавателей, т.к. субъектность курсанта может развивать только тот преподаватель, который реализует субъектную позицию в своей педагогической деятельности.

Далее следует обратить внимание на то, что субъектность действующего офицера включает в себя способность быть субъектом, по крайней мере, четырех видов деятельности: двигательной деятельности (т.е. соответствующей физической подготовки), профессионально-военной (в соответствии с военной специализацией), управленческой (умение организовывать работу свою и подчиненных ему людей) и педагогической (военное обучение и воспитание подчиненных). Вполне очевидно, что в педагогическом плане указанные виды дея-

тельностью значительно отличаются друг от друга по модальности и своему содержанию. Тем не менее, несмотря на различия, любая деятельность представляет собой вполне определенную систему действий, каждое из которых имеет исполнительный и регулятивный компоненты.

*Исполнительный* компонент имеет скорее репродуктивную направленность, т.к. представляет собой способность правильно выполнять (воспроизводить) действие, которому обучается данный индивид (иногда говорят: действие-образец).

*Регулятивный* компонент имеет более продуктивную направленность, т.к. представляет собой способность индивида к произвольной регуляции выполняемого действия-образца, которая предполагает способность к осознанному целеполаганию, контролю, рефлексии и коррекции выполняемого действия. Нетрудно заметить, что это как раз те качества, которые в психологии называются субъектными (иногда, мета-субъектными) и которые обеспечивают успешность выполнения любого действия, независимо от предметного содержания и вида деятельности.

Анализ литературных данных по разным подходам к пониманию субъекта и субъектности показывает, что в общем виде под субъектностью понимается свойство человека (индивида, группы) быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизводству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека, включая психику, посредством осуществляемой им деятельности, общения и самосознания. При этом «деятельность» понимается нами как *высшая форма конкретной реализации активности*, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» поэтапно превращается в «субъекта действия (деятельности)», целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций).

Из этого определения мы выводим ряд следующих положений, характеризующих развитие субъектности курсанта.

Во-первых, предполагает наличие взаимодействия с субъектом обретаемого действия, т.е. ситуацию развития, создаваемую анизотропным взаимодействием между субъектом спонтанной психической активности и субъектом конкретного действия (деятельности), представляющим необходимое для ос-

воения действие. Имеется в виду, что в ситуации обучения обучаемый не умеет того, чему ему может научить обучающий, и потому обучаемый и обучающий образуют некую общность (единство), в рамках которой они, тем не менее, отличаются друг от друга;

во-вторых, представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия. Обычно развитие инструментального и регуляторного действий рассматривается как бы параллельно по отношению друг к другу. С нашей точки зрения это единый процесс, инструментальный и регуляторный компоненты которого находятся, «физикально» выражаясь в ортогональном взаимодействии (по образу как в физике – взаимодействие электрического и магнитного полей), когда изменение одного из них является причиной и результатом изменения другого;

в-третьих, поскольку реально обретение психической активностью формы действия опосредуется индивидуальными особенностями субъекта этой активности, то к вышеописанным стадиям становления субъектности необходимо добавить мотивационную стадию, предшествующую стадии становления субъекта восприятия. В данном случае речь идет о естественной потребности индивида в проявлении психической активности в той или иной форме. Без наличия такой потребности у индивида будет отсутствовать и потребность в восприятии и освоении действия-образца. А это означает, что стадия восприятия этого действия, как и последующие стадии становления субъектности, становятся излишними;

в-четвертых, указанные стадии становления субъектности, включая мотивационную, относятся к ситуации, когда действие-образец является объектом интериоризации и экстериоризации. Однако процесс обретения психической активностью не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, т.е. указанными шестью стадиями становления субъектности. Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие ста-

новится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте – творческого самовыражения индивида.

В итоге экопсихологическая модель становления субъектности включает в себя семь стадий:

- 1) субъект мотивации (имеющий потребность);
- 2) субъект восприятия (наблюдатель);
- 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
- 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);
- 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);
- 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (командир, тренер, эксперт);
- 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец) [Панов В.И., 2014].

Из этого следует, что и позиция педагога в ситуациях, направленных на развитие субъектности курсантов, тоже должна меняться в соответствии с требованиями каждого этапа становления субъектности. В качестве теоретической предпосылки для создания учебных ситуаций, способствующих развитию указанной субъектности студентов, могут быть использованы экопсихологические типы взаимодействия: субъект-объектный, субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный и др. [Панов В.И., 2013]. А именно, на первом этапе от педагога требуется умение изложить учебный материала (действие-образец) – субъект-объектный тип взаимодействия; на втором и третьем этапах – умение заметить и помочь исправить ошибки курсанта при воспроизведении им учебного материала – субъект-порождающий тип взаимодействия; на четвертом этапе роль педагога сводится просто к наблюдению и оценке – субъект-объектный тип взаимодействия; а на пятом этапе – обсудить с курсантом те замечания, которые он сделал другим курсантам – субъект-совместный тип взаимодействия. Отсюда понятно, что педагог должен по-разному вы-

страивать свои коммуникативные взаимодействия с курсантами в зависимости от этапа становления их субъектности.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ТАЛАНТЛИВЫМИ УЧЕНИКАМИ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*проф., д.п.н., Левтерова Д., Пловдив, Болгария*

**Аннотация.** Статья интерпретирует основные аспекты профессиональной компетентности учителей, работающих с талантливыми учениками со специальными потребностями.

**Ключевие слова:** вдвойне исключительные ученики, профессиональная компетентность.

### **PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH TWICE EXCEPTIONAL STUDENTS**

*Levterova D.*

**Abstract.** Article interprets the main aspects of the professional competence of teachers working with twice exceptional students.

**Keywords:** twice exceptional students, professional competence.

Критерии для талантливых студентов, и для студентов с ограниченными возможностями постоянно варьируются в соответствии с законодательством и нормативно-правовой базой по вопросам образования. В школьной среде получила популярность гражданственная терминология для учащихся со специальными образовательными потребностями, в первую очередь, ориентированная на ущерб или нарушение, которое спровоцировало их. Дело в том, однако, что специальные образовательные потребности могут возникнуть в связи с талантом. В профессиональной компетентности педагогов важно включить компетенции, связанные с идентификацией, оценкой, диагностикой, а также компетенции, связанные с образовательными и терапевтическими интервенциями двух типов.

#### **Дискуссия**

Для талантливых учеников с ограниченными возможностями чаще всего используют термины "дважды исключительные" /вдвойне исключительные/. В

соответствии с [Baum S., 1990], [Brody L.E. & Mills C. J., 1997] вдвойне исключительные ученики с двойной непризнанной эксклюзивностью могут находиться в одной из трех групп:

**Первая группа** - ученики, которые были определены как одаренные, но и как неуспевающие ученики из-за плохой самореализации, отсутствия мотивации или лени. Есть тонкие трудности в обучении.

**Вторая группа** - ученики, которые были определены как имеющие трудности в обучении, но чьи исключительные способности никогда не были признаны. Если исключительные способности учеников оказались непризнанными, их сильные стороны никогда не во фокусе их учебных программах. Эти студенты были замечены за то, что они не могут делать, а не за талант, который они впервые показали.

**Третья группа** - ученики, которым были предоставлены ресурсы или социальные услуги в случае трудностей в обучении и для стимулирования таланта. Но благоприятные условия обеспечиваются только в одном направлении. Так, ученики часто могут быть идентифицированы как имеющие средние способности, так как их способности и потери равноценны друг с другом. Они развиваются хорошо, но ниже своего потенциала.

Существуют мифы об учениках с талантом. Эти мифы [Gladwell, M., 2002], National Association for Gifted Children (USA), [Strauss V., 2011] свидетельствуют о том, что: талантливые дети достаточно умны и изобретательны, чтобы обучаться в специальных программах; не нуждаются в идентификации и диагностике; они однородная группа; не имеют "особых потребностей" и никаких проблем чтобы управлять ежедневными проблемами; они имеют гарантированный успех, не имеют недостатков самоопределения и самоуправления, обладают социальной и эмоциональной стабильностью; одаренные и талантливые дети - хорошие образцы для подражания для других учеников и могут обеспечить вызов для них в классе; ученики с трудностями в обучении, не могут рассматриваться как одаренные и талантливые.

Один из самых популярных мифов о дважды исключительных учениках это миф, что есть генетическая компенсация, что природа дала подарок, однако есть и минус, связанный с их потерей трудоспособности. Это миф, потому что

вышеприведенные утверждения не имеют ни жизненую, ни научную обоснованность.

Для двойных исключительных учеников существует теоретическая основа применимых теорий творчества - теория множественной интеллигентности на Gardner; теория эмоционального интеллекта [Goleman D., 1995]; теория трех колец [Renzulli J., 1978]; пятиугольная имплицитная теория [Sternberg R. и Zhang L., 1995]; модель системы для творчества [Csikszentmihalyi M., 1988, 1997, 1999] и другие.

Для школьной среды оказалось важно раскрыть таланты в учащихся с ограниченными возможностями, проводить обучение для управления информацией и создавать условия для занятий. Есть очень четкие показатели, чтобы отличить творческие модели хорошего обучения, которые преподаватели могут использовать в школьной среде. Например, показатели, полученные от [Runco, 1999]; [Baer & Kaufman, 2006]; [Sternberg & Grigorenko, 2007]; [Kaufman & Sternberg, 2006, 2010].

В соответствии с этими творческими показателями, ученики обычно:

- ищут пути, чтобы видеть проблемы, которые другие люди не стремятся решать;
- идут на риск, которого другие люди боятся;
- имеют мужество бросить вызов общественному мнению и отстаивать свои убеждения;
- стремятся преодолеть препятствия и трудности, действовать в соответствии со своими убеждениями и в то же время делать свое дело.

Решающая роль учителей заключается в обнаружении оригинальных идей у вдвойне исключительных учеников для поддержки их развития, чтобы идеи можно было воплотить в реальность и представить реальную действительность. Особенно важно, в профессиональной компетентности учителя - компетенции для обнаружения этих оригинальных идей у учеников с вдвойне ограниченными возможностями.

Важными для идентификации в порядковой школьной среде являются дифференциации при максимальных лучших исполнениях и талантливых выступлениях. Например, максимально хорошие выполнения являются типичны-

ми моделями поведения учеников из рода "знает ответ, ему нравится школа, понимает информацию о курсе, повторяет точно, есть хорошие идеи, впитывает информацию, полученную через 3-8 повторений." Для талантливых исполнений типичными поведенческими паттернами являются типы: "задает вопросы, нравится обучение, обнаруживает проблемы, создает новый дизайн, есть оригинальные идеи, умеет манипулировать информацией, узнает через 1-2 повторения" [DeOкого, V. 2014]. Такой "потолок выступления" можно наблюдать и с учениками с ограниченными возможностями. Неправильно эти выполнения могут быть измерены и оценены только лишь как достижения от потери трудоспособности. Важное значение для профессиональных и родительских интеракций на фоне потери трудоспособности ученика - это выделение достижений, которые являются уникальными и сигнальными для таланта.

Для вдвойне исключительных учеников идентификация является сложным процессом, она является двойной идентификацией. В профессиональной компетентности учителей, работающих с вдвойне исключительными учениками, необходимо иметь:

- Знания дифференциальных характеристик одаренных и талантливых учеников с ограниченными возможностями, физических или психических нарушений.

- Умения различать специальные потребности, связанные с потерей работоспособности и специальные потребности, связанные с талантам.

- Компетенции для развития талантов учащихся с ограниченными возможностями.

- Компетенции использования как стандартных и нестандартных, так и формальных и неформальных методов для идентификации и диагностики и таланта, и потери работоспособности.

- Компетенции для внедрения эффективных терапевтических интервенций для специальных образовательных потребностей, вызванных как от потери работоспособности, так и от таланта.

Не все ученики с талантами являются одинаковыми. То же самое относится к ученикам со специальными потребностями. Каждый ученик уникальный. Но уникальность также может подчиняться определенной типологии.

[Betts G.T. & Neihart M., 1988] определяют шесть типов талантливых учеников. Из них тип 5 - вдвойне исключительные ученики. Одаренные, но в тоже самое время имеющие потери работоспособности или трудности в обучении. Очень трудно идентифицировать их. Проявлять деструктивное поведение, неуверенность и замешательство при реализации школьных задач. Показывать разочарование, уныние, нетерпение, высокую степень критики, наличие стресса. С хорошим юмором, саркастические по отношению к другим. Осознавать свои потери работоспособности или свои проблемы, и быть недовольным их владением. Возможно показывать мастерство в интеллектуализации как средства для справиться со своими эмоциями и социальной неадекватности. Школьные системы, как правило, сосредоточиваются на их слабых и не развивают их сильные стороны и таланты.

Используя этот тип талантливых студентов, учителям важно делать соответствующую интерпретацию поведения учеников в школьной системе и определить, оценить и диагностировать двойную исключительность. Учителя, работающие с вдвойне исключительными учениками, должны иметь высокую педагогическую и профессиональную компетенции. Если "компетенции" необходимые и важные для конкретного вида деятельности, то "компетентность" это "приведение в действие", обновление и применимость этих компетенций в сочетании или в более сложной схеме в конкретными реалиями.

В этом плане, очень значимые исследования Митиной Л.М. [Митина Л.М., 2004]. Она изучает профессиональную компетентность в контексте образования и уделяет особое внимание "педагогической компетентности как общему термину для знаний, навыков, привычек, методов и практики их реализации в деятельности /саморазвитие/ личности." Разделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Эти подструктуры педагогической компетентности, является основными для образовательных и терапевтических интервенций для вдвойне исключительных учеников.

В процессе идентификации и диагностирования вдвойне исключительных учеников важно следовать принципам индивидуальности и уникальности. В процессе обучения и усвоения информации и компетенции, учителя должны применять такие методы, как дебаты с талантливыми студентами с ограничен-

ными возможностями; контроль за их деятельностью в метакогнитивных схемах; следовать и побуждать к иррациональным решениям, когда они несут оригинальный характер.

### **Заключение**

Компетенция включает в себя не только понятия, знания и навыки, но и оценку чужой интенции, на основе принятых перспектив и рассмотрения эффекта и интерпретации событий прошлого. Профессиональная компетентность учителя, работающего с вдвойне исключительными учениками, важна для компетенции в работе с разными моделями творчества и компетенции для дефицита сильных сторон учеников.

Искусство эффективной работы с вдвойне исключительными учениками начинается с идентификации сильных сторон учеников, отдельных проявлений творчества и продолжается с открытия одаренности и его развития до таланта.

Открытие одаренности или таланта, умелая помощь для проявления таланта и его общественного признания, особенно у вдвойне исключительных студентов не только важно для учителей и родителей, но и является гарантом для гуманности и благополучия всех членов общества, гарантом признания и поддержки уникальности разных людей!

## **УСКОРЕНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*проф., д.пс.н., Щебланова Е.И., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены данные современных исследований влияния стратегии ускоренного обучения на познавательное, личностное и социальное развитие одаренных школьников; проанализированы преимущества и недостатки этой стратегии.

**Ключевые слова:** одаренные школьники, развитие, стратегия ускорения, обучение.

## **ACCELERATION AS EDUCATIONAL STRATEGY OF GIFTED SCHOOL STUDENTS**

*Shcheblanova E.I.*

**Abstract.** The paper describes findings of experimental studies of acceleration strategy and its influence on cognitive, personal and social development of gifted school children; the advantages and deficiencies of this strategy are discussed.

**Keywords:** gifted school children, development, acceleration strategy, education.

В настоящее время в большинстве стран предпринимаются попытки создания сбалансированной системы образования, обеспечивающей равные права и благоприятные условия для обучения и развития всех детей. При этом признается, что одаренные и талантливые учащиеся нуждаются в особых условиях, соответствующих их особым познавательным потребностям и возможностям. Ускоренное обучение часто признается наиболее простой и эффективной стратегией обучения учащихся с высокой общей одаренностью, поскольку опережение в интеллектуальном развитии, в сравнении со сверстниками, выступает одним из наиболее ярких и частых признаков таких детей и подростков. Под ускорением обучения понимается прохождение учебной программы в более быстром темпе и/или в более раннем возрасте, чем обычно, что соответствует познавательным потребностям и возможностям большинства одаренных детей.

Однако против радикально ускоренного обучения возражают многие психологи, педагоги и родители, в связи с возможными осложнениями познавательного, личностного и социального развития одаренных детей. С точки зрения современных научных концепций одаренности, подчеркивающих разнообразие уровней и видов способностей, личностных характеристик, особенностей поведения и социализации одаренных детей, их возрастные и гендерные различия необходимо тщательное экспериментальное изучение преимуществ и недостатков применения любых стратегий. В отечественной психолого-педагогической литературе крайне мало достоверных и систематизированных данных о преимуществах и недостатках тех или иных программ и стратегий обучения, особенно об их влиянии не только на интеллектуальные достижения, но и на личностное и социальное развитие одаренных детей. В свете требований модернизации системы школьного образования представляют несомненный интерес данные многочисленных

зарубежных исследований влияния стратегий обучения, в частности ускорения, на развитие одаренных детей на разных этапах школьного обучения.

В литературе описано примерно два десятка видов ускоренного обучения, которое может осуществляться индивидуально, в группах или целых классах [Colangelo N. et al., 2004]. Основные виды включают следующие: более раннее поступление в детский сад, школу, колледж, вуз; досрочный перевод в следующий или через один и более класс; постоянный индивидуальный прогресс (учитель дает новое содержание при усвоении предыдущего, если ребенок опережает сверстников по скорости и уровню); самостоятельно регулируемое обучение в соответствии с индивидуальным темпом развития; ускоренное прохождение отдельных предметов; совместное обучение с более старшими детьми на отдельных уроках; уплотнение и/или расширение учебной программы; индивидуальное обучение по руководством "ментора"; курсы, дополняющие обязательную программу, в том числе дистанционные; раннее окончание школы; одновременное (двойное) зачисление, помимо основного класса, в более старший класс по некоторым предметам; получением зачетов старшеклассниками, учитываемых на следующих ступенях обучения (в следующем классе, на первом курсе колледжа или вуза); зачет курса по результатам экзаменов или тестов без посещения занятий; ускоренное обучение в колледже и вузах и т. д.

Результаты многочисленных исследований, проведенных с помощью тестов, анкет, анализа достижений и др., демонстрируют, что ускоренное обучение предоставляет эффективную и экономичную возможность изменения школьной программы для детей с высокой общей одаренностью. В частности, мета-анализ 23-х исследований обнаружил, что академические достижения одаренных учащихся в ускоренных классах значительно превосходили достижения их сверстников со сходным уровнем способностей, но обучавшихся по обычной программе [Kulik J.A., 2003]. Выявлен также значительный академический прогресс (более быстрое и успешное освоение учебной программы) одаренных учащихся при раннем поступлении в школу и колледж, пропуске класса, объединении разновозрастных классов, уплотнении курса, ускорении обучения по одному из предметов. В десятилетнем исследовании 320-ти одаренных учащихся с исключительно высокими математическими и вербальными способностями

ми, начиная с раннего подросткового возраста до ранней взрослости, было показано, что более 70 % из них были довольны своим опытом ускоренного обучения в течение всей школы [Lubinski et al., 2001]. Согласно полученным результатам, они получали докторскую степень более чем в 50 раз чаще, чем их сверстники, и многие из них до 25-ти лет создавали отмеченные экспертами литературные, научные или технические продукты.

Исследователи отмечают, что ускорение позволяет обеспечить соответствие между уровнем, сложностью, темпом учебной программы и степенью готовности и мотивацией учащихся. В этих условиях одаренные школьники не только достигали более высоких кратковременных и продолжительных успехов в учебе, но и принимали участие в школьных мероприятиях и демонстрировали положительную самооценку и личную удовлетворенность. При этом они часто отмечают, что им было интересно учиться, их принимали одноклассники, разделявшие их интересы, не преследовала скука, привычная для тех, кто учился по обычной программе.

Однако противники широкого распространения ускоренного обучения одаренных учащихся приводят экспериментальные данные о его недостатках [Shiever S.W., Maker C.J., 2003]. Одним из главных возражений против этой стратегии является то, что она не обеспечивает дифференцированного подхода, поскольку в большинстве случаев предлагается обычная программа, но в более раннем возрасте и/или более быстром темпе, то есть ориентированная на более старших по возрасту, но средних по способностям учащихся. К тому же, большинство видов такого обучения обеспечивает ускорение по всем предметам, не принимая во внимание асинхронию развития, свойственную в той или иной мере многим одаренным, что порождает опасность ее усиления. Показано, что ускоренное обучение может подвергать испытанию физическую зрелость некоторых младших одаренных детей, а также в любом возрасте также приводит к социальной и эмоциональной дезадаптации, поскольку обучение с более старшими детьми может нарушить социальное развитие ребенка и привести к отсутствию друзей, к чувству отверженности. Среди педагогов и родителей широко распространено мнение, что ускоренное обучение сокращает время, отведенное на детство.

Основные причины проблем, возникающих в результате ускоренного обучения, связаны, прежде всего, с малочисленностью научно и практически обоснованных программ ускорения, автоматическим переносом на младших детей программ для более старшего возраста, с просчетами в планировании работы с одаренными детьми, а нередко и с полным отсутствием планирования процесса ускоренного обучения. Существует также беспокойство о нарушении равноправия и боязнь того, что ускоренное обучение одаренных может поставить в невыгодное положение других детей. Экономичность стратегии ускорения также подвергается сомнению, поскольку ее применение требует специального обучения учителей особым организационным, обучающим и развивающим технологиям работы с одаренными детьми разного возраста.

Проведенный анализ более ста научных публикаций о результативности ускоренного обучения позволяет заключить, что его успех определяется тщательным психодиагностическим исследованием индивидуальных особенностей каждого одаренного ребенка перед тем, как рекомендовать ему любой вид ускорения. Рекомендация должна учитывать не только академические способности, но и социальную и эмоциональную зрелость, а также отношение ребенка и его семьи к ускоренному обучению. Не менее важно сочетание любых видов ускорения с дифференциацией обучения (содержания, методов, уровней сложности, темпа и т. д.), в соответствии с индивидуальными особенностями детей в рамках целостной программы.

## **ПОЛИЦИКЛИЧНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*проф., д.пс.н., Поварёнков Ю.П., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** В статье дана критика моноциклического подхода к анализу профессионализации. Раскрыты основные положения полициклического подхода. Определено понятие профессионального цикла или цикла профессионального становления. Раскрыта внутренняя психологическая

структура профессионального цикла. Дана классификация различных видов профессиональных циклов. Выделены различные по психологическому содержанию этапы профессионального пути. Показано их влияние на специфику реализации профессиональных циклов.

**Ключевые слова:** профессиональное становление личности, моноциклический и полициклический подход к периодизации, профессиональный цикл, профессиональные задачи, профессиональный и астрономический (биологический) возраст человека.

## **POLYCYCLIC AS BASIC REGULARITY OF PROFESSIONAL FORMATION AND IMPLEMENTATION OF PERSONALITY**

*Povarenkov Y.P.*

**Abstract.** In the article given the criticism monocyclic approach to the analysis of professionalization. The basic provisions of polycyclic approach. The concept of professional cycle or cycle of professional development. Disclosed internal psychological structure of the professional cycle. The concept of professional tasks allocated tasks of professional activity and tasks of professional formation, the disclosed hierarchical structure of their organization. Defined the concept stages, periods and phases of professionalization, which correlated with the hierarchical structure of professional tasks. Classification of different types of professional cycles.

**Keywords:** professional development person, monocyclic and polycyclic approach to periodization, professional cycle, professional tasks, professional and astronomical (biological) age of the person.

В рамках полициклического подхода к исследованию профессионализации ведущее место отводится понятию "профессиональный цикл". Остановимся на содержании данного понятия более подробно.

**Определение профессионального цикла.** Понятие "цикл" является междисциплинарным и широко используется в экономике, социологии, истории, биологии и других науках. В общем случае цикл определяется как "совокупность явлений, процессов составляющая кругооборот в течение известного промежутка времени" [Энциклопедический словарь, 1986, стр.1478].

В психологии обозначилось два подхода к определению и пониманию профессионального цикла. В рамках первого подхода профессиональный цикл

рассматривается как часть жизненного цикла человека, как часть его жизненного пути.

В рамках второго подхода профессиональный цикл рассматривается как часть или компонент профессионального пути человека. Такое понимание профессионального цикла фиксируется в работах Д. Холла и Ф. Мирвиса [Hall, D.T., Mirvis, P.H., 1995].

В дальнейшем мы будем придерживаться второго подхода к пониманию профессионального цикла как подсистемы в составе динамической системы профессионального пути человека. Именно такое понимание цикла соответствует принципам полициклического подхода к исследованию профессионализации и позволяет её рассматривать как состоящую из некоторой совокупности профессиональных циклов.

**Структура профессионального цикла.** Профессиональное становление личности рассматривается нами как процесс последовательного или параллельного решения различного типа профессиональных задач. В соответствие с этим профессиональный цикл представляет собой некоторую последовательность решения профессиональных задач. Назовём их:

- оптация, поиск и выбор профессии или способа профессионального самоосуществления;
- освоение выбранной профессии в рамках специализированных учебных заведениях, самостоятельно или в рамках организации;
- реализация личности в рамках выбранной профессии, достижения некоторого пика своих возможностей и профессиональных притязаний;
- поддержание необходимого уровня профессиональной эффективности, интереса к профессиональной деятельности за счёт преодоления кризисных состояний, включая монотонию, элементы профессионального выгорания, стереотипизацию деятельности, нарастание неудовлетворённости трудом и т.д.;
- принятие решения о смене профессии, специальности, места работы или направления профессиональной деятельности в рамках старой профессии.

Длительность решения профессиональных задач соотносится со стадиями профессионального цикла. Говоря другими словами основанием для

выделение стадий профессионального цикла является постановка и решение соответствующих профессиональных задач.

В психологии достаточно подробно исследована первая (правда, на уровне первичной или подростковой оптации) и вторая задача, а остальные задачи остаются практически не изученными. Но именно они имеют принципиальное значение для понимания общих тенденций реализации профессионального цикла, включая психологические механизмы его завершения.

Полученные нами эмпирические данные [Поварёнков, Ю.П., 2013] свидетельствуют, что одним из возможных оснований для перехода к новому циклу профессионализации является возникновение кризисного состояния и состояния неудовлетворённости трудом различного типа. Это может быть неудовлетворённость профессией, конкретным рабочим местом, уровнем профессиональных достижений, содержанием профессиональной деятельности и т.д.

Неудовлетворённость стимулирует и активизирует протекание кризиса профессионализации, специфика преодоления которого определяет различные виды динамических тенденций профессионала.

Во-первых, он может уйти из профессии. И здесь возможны разные варианты: кардинальное изменение профессии, повышение или понижение профессионального статуса и т.д.

Во-вторых, человек может сменить место работы ( перейти из одной организации в другую, переехать из одного региона в другой).

В-третьих, возможно возникнет потребность в повышении своего профессионального уровня ( поступление в ВУЗ, прохождение курсов повышения квалификации или переучивания и т.д.)

В-четвёртых, возможна смена направления деятельности в рамках данной профессии и данной организации. Это характерно для творческих профессий (научные работники, врачи, учителя, художники и т.д.).

Наконец, эмпирические исследования свидетельствуют, что возможны и другие варианты завершения 5 стадии профессионализации, а именно: по причинам объективного порядка, в силу привычки или лени, по причинам

профессионального содержания, человек может не стремиться к завершению старого и к переходу в новый цикл профессионализации.

Эта ситуация является наименее продуктивной, т.к. в лучшем случае порождает стагнацию, а в худшем - деструктивные изменения личности, профессиональные деформации и т.д. Кроме того, и в том и другом случае, кроме психологических деструкций мы можем наблюдать и резкое снижение эффективности профессиональной деятельности человека.

**Характеристика видов профессиональных циклов.** Выделение циклов профессионализации и описание их инвариантной структуры является необходимым, но явно недостаточным условием с точки зрения приближения к полициклическому пониманию процесса профессионального становления и реализации личности. Цикл профессионализации это компонент или единица анализа изучаемого процесса и поэтому его, общая ориентация при сохранении инвариантного содержания будет зависит о того места, которое он занимает в структуре профессионального и жизненного пути человека. Попытаемся пояснить сказанное.

Прежде всего, в рамках цикла профессионализации не учитывается ситуация допрофессионального и постпрофессионального развития человека. Поэтому в ходе психологического анализа, необходимо принимать во внимание особый статус первого и последнего цикла профессионализации.

А заключается он в том, что первому циклу , предшествует стадия допрофессионального развития, которая обеспечивает подготовку человека к решению задач первичной оптации, а последний цикл переходит к стадии постпрофессионального развития, как одному из этапов жизненного пути личности (принцип учёта начала и завершения профессионализации).

Следующий важный момент, который необходимо учитывать при оценке общей ориентации цикла профессионализации, заключается в том, какой он по счёту для человека: первый, второй или третий. Например, в психологами показано, что вторичная оптация (как и другие стадии профессионализации) по своему содержанию будет иметь специфические отличия от первичной. Говоря иначе, на общую ориентацию цикла и содержание его стадий оказывает

профессиональный опыт человека в решении соответствующих задач профессионализации (принцип коммулятивности).

Кроме названных видов следует различать завершённые и незавершённые профессиональные циклы. Завершённым профессиональный цикл можно назвать в том случае, если он включает все пять стадий, рассмотренных выше. Незавершёнными следует считать профессиональные циклы, которые прерываются субъектом труда на 1-4 стадиях.

### **Профессиональный цикл как компонент профессионального пути.**

Специфика реализации профессионального цикла будет зависеть и того, на какой этап профессионального пути он попадает. Его внутренняя архитектура (структура) при этом меняться не будет. Изменениям может быть подвержен психологический смысл реализуемого цикла, его мотивационная направленность, интенсивность и напряженность решения профессиональных задач, фиксируемый субъектом уровень их результативности.

#### **Резюме.**

1. Профессиональное становление и реализация личности является полициклическим процессом. Это означает, что данный процесс состоит из совокупности повторяющихся профессиональных циклов (или циклов профессионализации), качественный и количественный состав которых определяется системой объективных и субъективных факторов. К числу объективных факторов следует отнести социально-профессиональные требования и условия профессионализации, к числу субъективных - профессиональные возможности, профессиональные притязания и профессиональную зрелость субъекта труда. Проявление моноцикличности является частным и чрезвычайно редким случаем в процессе профессионализации.

2. Целостной единицей психологического анализа профессионального становления и реализации личности выступает профессиональный цикл, который обладает устойчивой внутренней структурой и ограничен определёнными временными рамками. Состав и последовательность стадий профессионального цикла инвариантна и определяется системой базовых профессиональных задач, решаемых субъектом труда. Профессиональные

задачи могут быть социально-профессиональными и индивидуально-профессиональными, общими и частными. Выделяют задачи профессионального становления и профессиональной деятельности.

3. С учетом специфики решаемых субъектом труда задач выделяются следующие стадии профессионального цикла:

- оптация, поиск и выбор профессии или способа профессионального самоосуществления;

- освоение выбранной профессии в рамках специализированных учебных заведениях, самостоятельно или в рамках организации;

- реализация личности в рамках выбранной профессии, достижения некоторого пика своих возможностей и профессиональных притязаний;

- поддержание необходимого уровня профессиональной эффективности, интереса к профессиональной деятельности за счёт преодоления кризисных состояний, включая монотонию, элементы профессионального выгорания, стереотипизацию деятельности, нарастание неудовлетворённости и т.д.;

- принятие решения о смене профессии, специальности, места работы или направления профессиональной деятельности.

4. Профессиональный цикл это компонент профессионального пути личности, который по своей структуре является неоднородным и делится на определенные этапы. С учётом специфики социальной ситуации профессионального становления и реализации личности выделяют три основных этапа профессионального пути: начальный (стартовый), основной, связанный с максимальными достижениями и завершающий (финишный).

Профессиональный цикл может осуществляться в рамках любого из трех этапов профессионального пути и его внутренняя архитектура (структура) при этом меняться не будет. Изменениям может быть подвержен психологический смысл реализуемого цикла, его мотивационная направленность, интенсивность и напряженность решения профессиональных задач, задаваемый и фиксируемый субъектом уровень их результативности.

## **КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ РАЗВИТИЯ

*проф., д.п.н., Казимирская И.И., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье представлены результаты формирования компетенций самообразования будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки. Представлена ризоматическая модель реализации заявленной идеи. Дизайн процесса построен на содержании дисциплин педагогического цикла с учетом программы TUNINC.

**Ключевые слова:** компетенции самообразования, профессиональная подготовка, ризоматическая модель.

### COMPETENCE OF SELF IN THE STRUCTURE OF TEACHER TRAINING: THEORY AND DEVELOPMENT EXPERIENCE

*Kazimirskaya I. I.*

**Abstract.** The article presents the results of the formation of self-competence of the future teacher in the course of his training. Presented rizomatic model of implementing the claimed idea. The design process is built on the maintenance of discipline pedagogical cycle, taking into account programs TUNINC.

**Keywords:** self-competence, professional training, rizomatic model.

Термином «компетенции» самообразования обозначают интегрированный результат качественного процесса самосовершенствования личности [Макаров А.В., 2003].

Проблема самосовершенствования личности педагога имеет длительную историю и множество теоретических подходов к ее решению. С позиции антропогуманитерного подхода рассматривает названную проблему А. Маслоу. Он обосновывает ее как базовую потребность личности в самореализации. Социальный портрет самоактуализировавшейся личности он описывает так: личность способна реально воспринимать действительность; она понимает несовершенство других и своего собственного; она знает потребность роста, развития, созревания; способна центрироваться на целях, задачах, а не на себе; способна выстраивать отношения с другими – искренние отношения поддержки и требовательности; силу черпает в основных жизненных переживаниях; стабильны перед фактами лишений, ударов судьбы; по отношению к Другим ис-

пытывает истинное желание помочь; межличностные отношения глубоки; творчество для нее как норма жизни, окрашивающая любую деятельность; автономность, т.е. управление собой на основании законов собственной совести [Маслоу С., 2010].

Логика жизни – это логика разумного удовлетворения базовых потребностей человека, начиная от физиологических (пища, сон); психологических (уверенность в безопасности); социальных (иметь свое место в жизни, положение в обществе, потребность в любви и привязанности); профессиональные (иметь репутацию компетентного профессионала, пользоваться уважением окружающих, испытывать самоуважение к себе и своему мастерству); смысловых (реализация своего потенциала в творчестве, в системе общественных отношений).

В логике личностно развивающего подхода самообразование сопряжено с профессиональным самосознанием учителя, понимается как «осознание педагогом самого себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности» [Митина Л.М., 2000].

В теории адаптивного управления педагогическими системами компетенции самообразования учителя рассматриваются как неперемное условие благоприятного педагогического взаимодействия с учащимися. «Педагог действует прежде всего своим собственным примером, своей личностью, духовностью, эмоциональностью, получая от учащихся соответствующий отклик, связанный с их индивидуально-личностными особенностями» [Митин С.Н., 2003].

В логике инновационной подготовки учителя компетенции его самообразования тесно связываются с готовностью и способностью использовать интернет-ресурсы для своего интеллектуального саморазвития. В частности, будущий учитель знает и демонстрирует использование сайтов учреждений образования в целях своего интеллектуального саморазвития; демонстрирует оперативное использование официальных нормативно-правовых сайтов; работает в персональных сайтах, пользуется электронной периодикой, сайтами библиотек, электронными словарями, справочниками, энциклопедиями, белорусскими об-

разовательными сайтами, официальными образовательными сайтами стран СНГ, зарубежными образовательными сайтами [Цыркун И.И., 2008].

Мы рассматриваем компетенции самообразования будущего учителя с позиций акмеологической теории личностного и профессионального развития [Казимирская И.И., 2003]. Исследование проблемы осуществлено с учетом проекта TUNINC. В процессе системного анализа образовательной практики педагогов высшей категории, исследований по проблеме самообразования учащихся, квалификационных стандартов высшего образования были выделены основные термины и определения, характеризующие самообразование будущего учителя.

Критерии компетенций представлены следующим образом: *знает, умеет, демонстрирует*. Компетентность самообразования – это интегральное качество учителя, которое основывается на активных знаниях собственной личности, приобретенном опыте адекватной самооценки, владении «практиками довооружения» себя, переживанием потребности «работать с собой» в соответствии с поставленной целью.

Общий дизайн формирования компетенций самообразования выстроен в логике ризоматической модели изучения педагогических дисциплин.

Ризоматический [гр. *rhiza* – корень] – термин, применимый для обозначения различного рода явлений, способных к развитию из различных точек гибкого основания.

Применительно к теме нашего исследования ризоматическая модель развития компетенций самообразования представляет собой гибкую систему, основанием которой могут быть дисциплины социально-гуманитарного цикла. В нашем опыте – это педагогические дисциплины. Формирование компетенций самообразования начинается с первого дня пребывания студента в университете уже на 1 курсе. На последующих курсах возможна интеграция с общенаучными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами [Казимирская И.И., 2014].

В ранее опубликованных материалах ассоциации профессоров славянских стран мы охарактеризовали этапы субъективации процесса изучения педагогических дисциплин в образовательном пространстве современного универ-

ситета (адаптации, интеграции, самоактуализации и самореализации). В данной статье представляем номенклатуру компетенций самообразования, включенных в учебно-исследовательский процесс формирования на занятиях по педагогике.

Динамика формирования компетенций самообразования в квазипрофессиональной деятельности представлена [Казимирская И.И., 2014, с. 87-92].

Составляющие компетенций самообразования (по определению, принятому в ФГОС ВПО), формируемые в результате освоения педагогических дисциплин (модуль социально-гуманитарных дисциплин), включает знания, умения, готовность и потребность пользоваться ими.

В результате освоения педагогических дисциплин (основы педагогики, педагогика, педагогика высшей школы) будущий учитель должен: *знать* особенности собственной личности по характеру ее базовых потребностей в самореализации, в актуализации того, что заложено в нем как потенциальные возможности; *демонстрировать* стремление к самоактуализации за счет реального проявления личностных способностей: рефлексии, коллизийности, мотивации, опосредования, смыслотворчества, создания собственной картины мира; *уметь*, т.е. обнаруживать когнитивные умения: чувствовать окружающий мир; задавать вопросы; выявлять причины явлений; обозначать свое понимание или непонимание вопросов, проблем; демонстрировать системно-структурное видение изучаемых областей, выбирать фундаментальные объекты среди второстепенных; сопоставлять культурно-исторические аналоги со своими собственными образовательными продуктами; видеть новое в уже знакомом и, наоборот: в давно известном видеть новое; вести диалог с изучаемым объектом, использовать адекватные методы познания, адекватные объекты.

Познание мира сопровождается самопознанием обучающегося, которое происходит на основе рефлексии им своей учебно-исследовательской деятельности, самопознания себя как субъекта этой деятельности.

Учебно-познавательная, учебно-исследовательская деятельность представляет собой процесс «трехвалентный»: познание объективного мира и имеющихся знаний о нем; создание личностного продукта образования в виде собственных образовательных приращений (идей, текстов, поделок); самоорганизация предыдущих видов деятельности – рефлексия своих действий.

При осуществлении учебно-исследовательской деятельности актуальными являются следующие умения, способности.

Когнитивные (умение чувствовать окружающий мир; задавать вопросы; выявлять причины явлений; обозначать свое понимание или непонимание вопросов, проблем; системно-структурное видение изучаемых областей, выбирать фундаментальные объекты среди второстепенных; умение сопоставлять культурно-исторические аналоги со своими собственными образовательными продуктами; способность воплощать добываемые знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою последующую деятельность).

Креативные умения, т.е. способности создавать свои образовательные продукты в процессе познания объективного мира. Они проявляются в способностях: переживать эмоциональный подъем, вдохновение в процессе разработки проекта, освоения идей, создании текстов, поделок; проявлять инициативу, изобретательность, смекалку, ассертивность при решении учебно-исследовательских задач; генерировать идеи, продуцировать как индивидуальный субъект и в коммуникации с другими; быть раскованным в мышлении, чувствах, движениях в сочетании с корректностью, тактичностью; видеть новое в уже знакомом и наоборот: в давно известном видеть новое; вести диалог с изучаемым объектом, использовать методы познания, адекватные объекту познания.

## **РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*проф., д.пс.н., Минюрова С.А., Екатеринбург, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей развития умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего у студентов колледжа и вуза, а также теоретическое обоснование программы учебной дисциплины «Технология карьеры», направленной на развитие этих умений.

**Ключевые слова:** Непрерывное образование, умения, проектирование

индивидуальной траектории профессионального будущего.

## DEVELOPMENT OF ABILITIES OF PLANNING OF INDIVIDUAL TRAJECTORY OF THE PROFESSIONAL FUTURE ON THE STAGE OF EDUCATING

*Minyurova S. A.*

**Abstract.** The article presents the results of empirical studies of the development of skills of designing individual trajectory professional future students of the College and the University, as well as the theoretical justification of the program of the discipline "Technology career" aimed at the development of these skills.

**Keywords:** Continuing education, skills, designing individual trajectory professional future.

Непрерывное образование как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции становится главным принципом и основой построения современной модели образования. В этой связи акцентируется значимость формирования умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего на этапе профессионального обучения.

Изучению проектирования личностного и профессионального будущего на этапе выбора профессии посвящено достаточно много работ (М. Р. Гинзбург, Н. С. Глуханюк, Е. И. Головаха, И. В. Дубровина, Е. В. Дьяченко, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Р. В. Овчарова, Н. С. Пряжников). Реже встречаются исследования, направленные на изучение личностно-профессионального будущего у учащихся и студентов на ступени начального, среднего и высшего профессионального обучения (С. А. Алешина, Е. Б. Пичка, М. Г. Попова, И. Ю. Устьянцева, К.М. Щербакова). Проектировочная деятельность в контексте образовательного процесс рассматривается исследователями как деятельность, которая позволяет создать модель объекта или желаемого его состояния, разработать программу и план организации работы по его достижению (Е.С. Заир-Бек, И.И. Ильясов, В.М. Монахов, В.Е. Радионов и др.).

С наших позиций, умения проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего студентами можно рассматривать как мыслительные действия, позволяющие создать образ профессионального будущего в

виде индивидуального пути профессионального развития, включающего в себя следующие конструкты: главная и промежуточные цели; построение алгоритма достижения выдвинутых целей; определение внешних и внутренних условий достижения целей; ориентация на преобладание субъектных стратегий при достижении целей и ценность профессиональной компетентности, как условия профессиональной самореализации; сформированная система контроля и коррекции результатов.

Процесс развития этих умений на этапе профессиональной подготовки в рамках образовательного процесса может быть рассмотрен как синтез реализации теории поэтапного усвоения знаний, прочность усвоения которых позволяет в будущем использовать их в различных ситуациях на практике и привести к овладению умениями (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин), а также основных положений концепции индивидуальной саморегуляции индивида, как предиктора продуктивности выполнения различных видов деятельности (В.И. Моросанова). Данный подход в усвоении знаний позволяет молодым людям не только прочно усвоить и использовать их в будущем в различных ситуациях, но и благодаря совершенствованию системы осознанной саморегуляции произвольной активности при достижении желаемого профессионального будущего быть более успешным в достижении целей.

Целью нашего исследования (совместно с С.А. Лысуенко) стало выявление особенностей развития умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего у студентов колледжа и вуза, а также теоретическое обоснование, разработка и реализация программы, направленной на развитие у студентов обозначенных умений.

Программа исследования включала проведение констатирующего и формирующего эксперимента. Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей проектирования индивидуальной траектории профессионального развития личностью, находящейся на этапе профессиональной подготовки. Для решения этой задачи были применены методики: определения доминирующей ценностной ориентации в будущей профессиональной деятельности («Ценностная сфера профессионала» С.А. Минюровой, эссе на тему «Мое профессиональное будущее»); диагностики степени развития осознанной

саморегуляции и ее индивидуальных профилей («Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой); определения уровня готовности к самопознанию и способности к самосовершенствованию («Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхта); диагностики уровня развития и структуры внеситуативной субъектности личности («Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной). Формирующий эксперимент был направлен на создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию умений проектирования профессионального будущего в рамках реализации учебного модуля «Технология карьеры». Количественный и качественный анализ результатов выполнен в программе SPSS Statistics 17.0, с применением статистических методов обработки данных (двухэтапный кластерный анализ, анализ номинативных данных, корреляционный анализ, параметрические и непараметрические методы сравнения двух независимых и зависимых выборок). Выборку составили студенты (N=231) ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург) и ГАОУ СПО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Н.А. Демидова» (г. Нижний Тагил).

Выполненное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) Детерминантами развития умений проектирования индивидуального профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки, является наличие: внутренней мотивации к созданию образа желаемого будущего, которое представлено четкими и детализированными целями (подразумевающими как общую цель, так и промежуточные, необходимые для ее достижения); адекватной оценки значимых условий достижения выдвинутых целей (как внешних, так и внутренних); подробного плана достижения цели, реализация которого возможна при условии преобладания субъектных стратегий. Характер выдвигаемых целей определяется потребностью в создании нового и ориентацией на профессиональную компетентность.

2) Отличительными характеристиками психологического портрета молодого человека, демонстрирующего высокий уровень развития умений проектирования траектории индивидуального профессионального будущего, являются: стремление к самопознанию; высокий уровень развития таких компонентов

осознанной саморегуляции произвольной активности как планирование, программирование и самостоятельность. На поведенческом уровне это проявляется в потребности осознанного планирования деятельности и продумывания способов достижения целей, а также в автономности при организации индивидуальной деятельности.

3) Развитию умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки может способствовать разработанная и реализованная нами программа учебной дисциплины «Технология карьеры», включенная в структуру основной профессиональной образовательной программы для студентов колледжа и вуза. Последовательность основных разделов дисциплины определена таким образом, что проектированию студентами индивидуального профессионального будущего, которое осуществляется на практических занятиях «Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития» и «Управление индивидуальным профессиональным развитием», предшествует раскрытие индивидуально-профессионально-личностного потенциала студентов колледжа в рамках профессионально-психологической диагностики и ее самоанализа. Реализация программы позволяет студентам в процессе ее освоения одновременно усваивать учебный материал и совершенствовать систему психической саморегуляции, что будет способствовать развитию у них умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего.

### **АКМЕОЛОГИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ<sup>3</sup>**

*проф., д.пс.н., Кашанов М.М., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** В статье показана неразработанность вопросов влияния уровня развития личностных качеств курсантов на успешность их последующей профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость акмеологичности мышления, которая характеризуется направленностью на поиск внутренних резервов. Акмеологически мыслящий педагог должен не только

---

<sup>3</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00589а)

научиться думать самостоятельно, но и организовывать мыслительную деятельность обучающихся.

**Ключевые слова:** акмеология, профессиональное обучение, акмеологичность мышления преподавателя.

## TEACHERS' AKMEOLOGIVITY OF THINKING

*Kashapov M.M.*

**Abstract:** the article shows the insufficient development issues of impact of level of the cadet's personal qualities development on the success of their future professional activities. It is justified the necessity of acmeological thinking, which is characterized by the focus on the search for internal reserves. The akmeologically thinking teacher must not only learn to think for themselves, but also organize mental activity of students.

**Keywords:** acmeology, professional training, teacher's acmeological thinking.

Общепризнанной моделью творческого развития личности профессионала является концепция Л.М.Митиной, в которой отражено целостное представление о профессиональном труде, сделан акцент на способности «выходить за пределы деятельности», творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути самосовершенствования [Митина Л.М., 2014]. Профессиональная зрелость, согласно данной модели, означает уровень развития не отдельных качеств, состояний, процессов или функций личности, а целостных образований психики человека.

В акмеологическом понимании зрелость характеризуется как способность личности делать осознанный выбор и нести ответственность за него. Акмеологический подход к исследованию человека подразумевает не только анализ его профессиональных вершин, а также изучение психологических закономерностей и механизмов, обеспечивающих достижение высшего этапа зрелости человека - познание смысла своего существования. Существенную роль в таком познании играет творческое мышление профессионала. С точки зрения данного подхода психологические понятия «творческое мышление» и «акмеологическое мышление» субъекта получают новое смысловое наполнение. Субъект на зрелой стадии своего развития выступает не просто как активный деятель, но как

человек, способный позитивно относиться к жизни и в случае необходимости конструктивно её преобразовывать.

Акмеологичность является свойством жизнедеятельности человека, характеризующееся его устремленностью к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования. Тенденция развития к расцвету, в виде зрелых, гармоничных, самосовершенствующихся акме-форм определяет онтологический атрибут бытия человека и общественной системы. Акмеологичность в синхроническом плане означает самосовершенствование человека, а в диахроническом - его профессиональную социализацию.

Акмеологичность мышления характеризуется направленностью на поиск средств самореализации внутренних резервов в жизнедеятельности, а также в самой профессии. Осуществление данной направленности обеспечивает переход потенциальных ресурсов субъекта в актуальные. Такой переход сопряжен с осмыслением и разрешением возникающих конфликтов. Конфликтологический вектор мышления выражается в готовности к профессиональному и личностному риску, в высокой степени стрессоустойчивости, преодолении и трансформации деструктивного конфликта в конструктивный. В акмеологичности мышления преподавателя проявляется его интеллектуальный потенциал человека: он должен не только научиться думать самостоятельно, но и организовывать мыслительную деятельность обучающихся.

Акмеологический стиль мышления способствует эффективному продвижению человека к вершинам личностного и профессионального развития. Творческое саморазвитие личности определяется акмеологической деятельностью в интрапсихическом пространстве. Результатом этой деятельности является сформированное акмеологическое мышление - одно из главных психических условий активизации творческого личностного потенциала, обеспечивающее развитие «акме» человека в контексте его индивидуальности. Следовательно, необходимость применения акмеологического мышления становится очевидной, однако на практике всё остается по-прежнему, т.е. не происходит связывания учебного процесса с эффективностью профессиональной деятельности [Кашапов М.М., 2000, 2006, 2009, 2011, 2013].

Так, в проведенном нами исследовании показана недостаточная разработанность вопросов влияния уровня развития личностных качеств курсантов на успешность их последующей профессиональной деятельности [Субботин А.В., 2015]. Академическая успеваемость, отражающая уровень овладения курсантами нормативно определенным запасом знаний, умений и навыков в период обучения в военном вузе, не является определяющим показателем успешности их организационно-управленческой деятельности после окончания учебного заведения. Следовательно, овладение нормативно одобренным способом выполнения деятельности является обязательным, но недостаточным условием успешности выполнения выпускником профессиональных обязанностей.

Недостаточная сформированность акмеологичности мышления преподавателя проявляется в том, что существующая система оценки готовности выпускников ракетного училища к самостоятельной профессиональной деятельности, основанная на академической успеваемости, не позволяет в полной мере определить уровень профессиональной подготовки будущего офицера, так как не учитывает степень развития его личностных качеств, необходимых для успешной деятельности, их структуру, уровень профессиональной мотивации.

Выявленная структура личностных качеств выпускников ракетного училища, необходимых для успешного осуществления организационно-управленческой деятельности на офицерских должностях, включает в себя организаторские способности, волевые качества, креативность, коммуникабельность, а также профессиональную мотивацию. Степень влияния каждого из выделенных личностных качеств на успешность последующей организационно-управленческой деятельности выпускника различна. Наиболее значимыми являются инициативность и внимательность. Остальные качества опосредованно определяют уровень развития инициативности и внимательности, и тем самым они так же оказывают влияние на успешность деятельности в процессе выполнения профессиональных обязанностей выпускниками после окончания вуза.

Уровень развития каждого из выделенных личностных качеств, а также степень организованности их структуры на вузовском этапе освоения профессии определяют успешность последующей деятельности выпускников на офицерских должностях. Чем выше показатели отдельных личностных качеств и

степень организованности их структуры, тем более успешным становится данный выпускник. Таким образом, целесообразно учитывать уровень развития личностных качеств, степень организованности их структуры при назначении выпускников ракетного училища на должности, связанные с деятельностью. В процессе обучения в военном вузе изменения показателей личностных качеств, влияющих на успешность последующей деятельности, не происходит. Следовательно, в процессе профессионального отбора абитуриентов целесообразно учитывать показатели их личностных качеств, влияющих на успешность последующей организационно-управленческой деятельности.

Структура личностных качеств на вузовском этапе освоения профессии изменяется нелинейно. При переходе обучающихся на следующий курс обучения происходит качественная трансформация структуры личностных качеств. Структуры 3 и 5 курсов являются гетерогенными. На выпускном курсе происходит ретрансформация генезиса структуры личностных качеств в структуру, близкую структуре, характерной курсантам 2-го курса.

Индекс организованности структуры личностных качеств курсантов наименьшее значение приобретает на 4 курсе, что свидетельствует о кризисе учебной и профессиональной адаптации, связанном с более близким ознакомлением будущих офицеров с реалиями выбранной профессии, в связи с появлением в учебном процессе занятий по дисциплинам специализации. На выпускном курсе индекс организованности структуры личностных качеств становится максимальным, что свидетельствует о готовности большинства выпускников к осуществлению деятельности в процессе выполнения профессиональных обязанностей на офицерских должностях.

Недостаточно целенаправленная деятельность преподавателей по формированию профессиональной мотивации курсантов приводит к тому, что в процессе подготовки значимо возрастает число курсантов с преобладающей внешней отрицательной мотивацией. Результаты проведенного исследования показали, что данный тип мотивационного комплекса не является оптимальным для достижения успеха в последующей организационно-управленческой деятельности выпускников. Реализация акмеологичности мышления позволяет преподавателю учитывать и интегрировать в учебную деятельность механизмы

и закономерности достижения вершин профессии и способствует совершенствованию педагогического процесса.

## **ДИАГНОСТИКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ<sup>4</sup>**

*к.пс.н., Хащенко Т.Г., Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Профессиональное образование нуждается в адекватном психологическом обеспечении становления экономической субъектности личности в процессе ее профессионализации. В статье приводятся теоретические основания и психометрические характеристики опросника, диагностирующего уровень и основные параметры экономической субъектности личности.

**Ключевые слова:** экономическая субъектность, профессионализация личности, психологическое сопровождение, психологическое обеспечение, диагностика.

## **DIAGNOSIS OF THE ECONOMIC SUBJECTIVITY OF THE PERSONALITY IN THE IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT ITS PROFESSIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION**

*Hashenko T.G.*

**Abstract.** Professional education needs psychological support of the formation of economic subjectivity of the person in the process of professionalization. The article presents the theoretical background and psychometric properties of the questionnaire which diagnose the level and basic parameters of the economic subjectivity of the person.

**Keywords:** economic subjectivity, professionalization of personality, psychological support, psychological instruments, diagnostics.

Взросшая необходимость психологической поддержки становления экономической субъектности личности в контексте ее профессиональной подготовки обусловлена усложнением и динамичностью экономической среды профессионального функционирования личности в современном мире. Вызовы,

---

<sup>4</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00249)

на которые приходится отвечать выпускникам современных образовательных учреждений, связаны не только с содержанием их профессиональной деятельности, но и с системой экономических отношений в которых она реализуется, со специфическими процессами в экономическом пространстве их жизнедеятельности в целом. Взаимоопосредованность нетождественных по своему содержанию процессов профессионального и экономического самоопределения личности диктует необходимость рассмотрения их в неразрывном единстве при разработке методологических оснований и инструментария для психологического сопровождения профессионализации личности в период ее обучения в вузе [Хашченко Т.Г., 2014].

На первый план при этом выступает проблема психологического обеспечения становления экономической субъектности учащихся. Проявляясь в самодетерминации, саморегуляции и преобразующей активности личности в экономическом пространстве жизнедеятельности, эта личностная характеристика на общественно значимом уровне определяет социально-экономическое развитие государства в целом, а на индивидуальном уровне выступает ключевой детерминантой профессионального выбора личности, ее профессионализации в процессе обучения и будущего ее профессионального функционирования. Именно экономическая субъектность определяет осознанный выбор выпускником «экономического» варианта профессиональной карьеры (через создание собственного дела или в рамках наемного труда), реализуемую модель трудового поведения в сфере профессионального выбора (предпочитаемое соотношение усилий и получаемого вознаграждения, дохода), мобильность выпускника на рынке труда и т.п. Поэтому психологическое сопровождение становления экономической субъектности личности в процессе ее профессиональной подготовки в вузе становится приоритетной задачей психологической практики в системе образования на современном этапе.

Вышесказанное, в свою очередь, актуализирует необходимость разработки концептуальных оснований и технологических решений такого сопровождения. Проведенный нами анализ состояния проблемы обнаруживает недостаточную изученность ее ключевых аспектов [Хашченко Т.Г., 2014]. С одной стороны, остаются недостаточно раскрытыми сущность экономической субъект-

ности личности как психологического феномена, закономерности ее развития в онтогенезе, в процессе экономической социализации личности и ее профессионализации в образовательных учреждениях, открытыми остаются вопросы о феноменологическом опознании экономической субъектности личности, о психологических условиях ее проявления и механизмах реализации. С другой стороны, в обширном массиве отечественных и зарубежных работ, посвященных психологической практике, остаются недостаточно разработанными методологические основания и инструментальное обеспечение (диагностическое, психотехнологическое) экономического самоопределения личности и становления ее экономической субъектности в системе образования.

Синтез результатов отечественных и зарубежных исследований субъектности и ее проявлений в различных сферах жизнедеятельности человека в сопоставлении с данными о тех аспектах экономической субъектности личности, которые удалось раскрыть авторам исследований экономического сознания и экономического самоопределения личности, личностной детерминации экономического поведения, позволил нам описать феноменологические проявления экономической субъектности личности как способа ее функционирования в экономическом пространстве бытия и обосновать ее эмпирические индикаторы [Хашенко Т.Г., 2014]. Результаты этого синтеза легли в основу разрабатываемых нами технологических решений психологической поддержки становления экономической субъектности студентов и стали фундаментом для создания диагностического инструментария, в том числе – опросника УЭСЛ, диагностирующего общий уровень и основные параметры экономической субъектности личности.

Шесть шкал прошедшего процедуры валидизации опросника УЭСЛ соотносимы с основными измерениями изучаемого явления: locusом контроля в экономическом пространстве жизнедеятельности личности (шкала 1); планированием и прогнозированием собственной жизнедеятельности в экономическом пространстве (шкала 2); активной рефлексивной установкой по отношению к себе как субъекту экономических отношений и собственной жизнедеятельности в экономическом пространстве (шкала 3); позитивным отношением к собственности и деньгам (шкала 4); установкой на материальное самообеспечение (шка-

ла 5); преобразующей активностью, направленной как на материальные обстоятельства собственной жизни, так и на себя как субъекта экономической активности (шкала 6). Сумма показателей по шести шкалам показывает общий уровень экономической субъектности личности.

Внутренняя согласованность опросника подтверждается коэффициентами альфа-Кронбаха, рассчитанными для каждой из шести шкал (0,750; 0,719; 0,758; 751; 0,739; 0,748 соответственно) и для опросника в целом (0,742) при  $n = 251$ . Конструктивная валидность опросника УЭСЛ определяется логикой его конструирования, которая отражает теоретико-методологический смысл предложенной нами трактовки экономической субъектности личности как способа функционирования в экономическом пространстве жизнедеятельности [Хашенко Т.Г., 2014]. Содержательная валидность подтверждается установленными в эмпирическом исследовании корреляциями показателей шкал опросника с характеристиками личности, образующими личностный фундамент ее субъектности (при  $n = 204$ ): интернальностью (опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина и др.), общей способностью к саморегуляции и самостоятельностью (опросник В. И. Моросановой), мотивацией достижения (опросник «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова), индивидуальной мерой рефлексивности (опросник «Определение индивидуальной меры рефлексивности личности» А.В. Карпова), толерантностью к неопределенности (опросник «Толерантность к неопределенности» Д. Макклейна в адаптации Е.Г. Луковицкой). Общий (результатирующий) показатель УЭСЛ имеет следующие коэффициенты корреляции с вышеописанными характеристиками личности: 0,520, 0,599, 0,492, 0,446, 0,432 и 0,356 соответственно. С помощью опросника А.Д. Карнышева «Объяснение богатства/бедности» выявлена корреляция общего показателя УЭСЛ с тенденцией индивида объяснять истоки материальных благ индивидуальными усилиями человека ( $R = 0,421$ ) и фатальными обстоятельствами ( $R = - 0,231$ ). Проверка тест-ретестовой надежности опросника (спустя два месяца после первого тестирования на выборке 100 человек) показала преэминентность данных, достаточную для позитивного вывода. Гендерные различия на исследуемой выборке не выявлены.

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод о валидности разработанного опросника, однако в настоящее время продолжается его проверка на более широком контингенте участников (описанные выше данные получены на студентах разных направлений подготовки, очной и заочной форм обучения, в возрасте от 20 до 46 лет).

## **ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ**

*проф., д.п.н., Шивачева В. И., Бургас, Болгария*

**Аннотация.** Доклад презентует лично центрированный, компетентностный, технологический, проектно - базированный и др. подходы как парадигмальные основания подготовки учителей для формирования естественнонаучной грамотности учеников. Каждая парадигма связывается с содержанием естественнонаучной грамотности: знания, компетентности и отношения к природе и природным явлениям, знания о методах научного исследования.

**Ключевые слова:** научная грамотность, ученик, учитель, парадигмы.

### **PARADIGMS OF TEACHER TRAINING FOR FORMING SCIENTIFIC LITERACY OF THE PUPILS**

*Shivacheva V. I.*

**Abstract.** The report presents the personality-centered, competency - oriented, technological, project - based and other pedagogical approaches as paradigms of teacher training for forming scientific literacy of the pupils. Each paradigm is associated with the content of scientific literacy - knowledge, competence and attitude towards nature and natural phenomena, knowledge of the methods of scientific research.

**Keywords:** scientific literacy, pupil, teacher, paradigm.

Личностное и профессиональное развитие субъектов образования связывается с функциональной грамотностью. Протекающий самый глобальный за последние годы финансово - экономический кризис, исчерпание природного сырья и энергетических источников, загрязнение воздуха, воды, почвы, изме-

нения климата, разрушение озонового слоя, производства и потребления добавок, содержащих генномодифицированные компоненты ставит мир в большой неопределенности. Тревога вызывает рост проявления ценностного дефицита, терроризм и формы противодействия развитию культурного многообразия мира. Поэтому сейчас актуальны идеи о адекватное позиционирование субъектов образования со своей грамотности в пространстве интеллигентной и устойчивой Европы. Вот почему необходима подготовка учителей для формирования грамотности. Проблема визирована результатами международных исследований, показывающие уровень познавательного опыта для чтения, математики и природных наук.

Подготовка учителей для формирования естественнонаучной грамотности имеет парадигмальные основания, выявление которых представляет *цель* настоящего научного сообщения.

Анализ литературы по концепции естественнонаучной грамотности и её переоценка с учётом нового социокультурного контекста даёт основание для визирования сложного комплексно-интегрального характера феномена, чьё формирование является предпосылкой социально-экономического развития, технологического прогресса, учения в течение всей жизни, решения проблем человека в жизни и адаптирования в глобализирующемся мире. Как основная составляющая функциональной грамотности, естественнонаучная грамотность связывается с знаниями о значимых научных фактах и принципах естественных наук, характеристиках и применении их объектов, взаимосвязи с обществом. В начале теоретическая интерпретация этого вида грамотности акцентирует на знании о значимых научных фактах и принципах естественных наук, характеристиках и применении их объектов, их взаимосвязи с обществом. Немало исследователей выделяют знания по отдельным естественным наукам и их интеграционные связи для опознания мира, для методов исследования и возможностей, которые позволяют ученику с лёгкостью давать научное объяснение природных процессов и явлений и об изменениях, направленных на окружающий мир через человеческую деятельность [R. C. Laugksch, 1999, Hazen, R., J. Trefil, 2009]. Разграничивающая конструкция для знаний, кроме традиционной интерпретации знаний из учебного содержание естественных наук, дополняться с

процедурными знаниями (как делать, как созданы научные идеи, законы, теории) и эпистемологическими знаниями (достоверные знания, на основе которых ученик понимает основные принципы выполнения этих процедур и может обосновать их применение). Поэтому внимание сосредоточивается на рациональный подбор учебного содержания каждого предмета культурно-образовательной области "Природные науки и экология". И насколько информационное общество как общество знание детерминирует учебные модели, при которых ученик находится в центре учебного процесса и активная сторона в поиске знания, а не его пассивный участник, мы защищаем тезис, что *лично-центрированный подход* является современная парадигма подготовки учителей для формирования естественнонаучной грамотности. Именно ориентирование на развитие личности требует от учителя обладать профессиональной компетентностью, быть гуманной личностью и со своим индивидуальным стилем, позволяющими ему использовать полезные стороны традиционной и нетрадиционной педагогической техники для развития учеников.

Личностно-центрированный подход связывается с осуществлением такой совместной деятельности, которая непринужденно направляет учеников к рациональному выбору стратегии и тактики учения, позволяющих им усваивание ключевых и специальных компетенций и достижение ожидаемых результатов. Поэтому особое значение имеет применение личностного подхода в единстве с *компетентностным подходом*. Эта педагогическая парадигма связывается с овладением ключевыми и специальными компетенциями. Проникновение компетентностного подхода в образование мотивирует значительная часть исследователей включать компетентность в содержание естественнонаучной грамотности, связывая её со способностью определять научные проблемы, давать научное объяснение природных процессов и явлений, оценивать, проектировать и проводить научное исследование, толкуя данные и доказательства [R. Millar & J. Osborne, 1998, Wiliam, D., 2010; Хр. Жечева и Р. Янкова, 2014]. Несомненно компетентность – это продемонстрированная и признанная способность выполнять деятельности в данной области, подтверждающая владение знаниями, умениями и личностными качествами, необходимыми для удовлетворения специальных требований или конкретной ситуации. Человек,

проявив себя компетентным, доказывает, что владеет грамотностью и высоким уровнем образованности в конкретной области. Компетентность не проявилась бы без соответствующих позиций, отношений к её проявлению. Поэтому в содержание понятия естественнонаучная грамотность, помимо когнитивного аспекта, обращается внимание и на аффективные аспекты. Значение имеет провоцирование интереса к природным наукам, к позиции значимости исследований и ответственному отношению к окружающей среде.

Формирование естественнонаучной грамотности требует активное участия учеников в виды деятельности, которые в значительной степени основанные на эксперименте и исследовании, позволяющие поставить их в позицию переоткрывателей научных истин. При выполнении интерпретацию роли опыта особое значение имеют идеи *конструктивизма* в области образования, направленные на знаниях, приобретенных за счет активного участия ученика. Конструктивистская парадигма в качестве ориентира полезная тогда, когда ученики имеют необходимый объем знаний и навыков, которые позволяют их активно участвовать в структурировании новый опыт о исследуемых природных объектов. В этом смысле идеи конструктивизма надо сочетается с *инновационными и проектно - базированными подходами*, что тоже является парадигмалное основание формирования научной грамотности. Эти подходы относятся к включению учеников в творческие виды деятельности, при помощи которых создаются инновации исследовательскую работу. В этой связи обработка схем и алгоритмов экспериментирования, гарантирующих достижение планируемых результатов, связывается с осуществлением *технологического подхода*. Выступая субъектами исследования, ученики усваивают умения для проведения эксперимента, коммуникации и сотрудничества в различной среде и вместе с тем обращаются в большей степени к проблеме формирования естественнонаучно грамотности.

Парадигмальная размерность формирования естественнонаучной грамотности имеет концепция *для устойчивого развития*, которая выражение необходимости создать новую базу взаимоотношений людей и их отношения к Земле, природе. Осуществление естественнонаучного образования для устойчивого развития включает такие образовательные технологии, которые позво-

ляют ученикам усваивать знания, компетентности, ценности, брать инициативу, заботясь о будущем планеты.

В заключение следует подчеркнуть, что выявленные парадигмальные основания подготовки учителей для формирования естественнонаучной грамотности учеников являются взаимосвязанными. Каждая парадигма связывается с содержанием естественнонаучной грамотности: знания, компетентности и отношение к природе и природным явлениям, знания о методах научного исследования, связанных с облегчением преодоления проблем жизни, населённого места, страны и интеграции в мир технологий. Применение парадигмальные основания в единстве благоприятствует получению ожидаемых результатов.

## **ТИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ**

*проф., д.пс.н. Вачков И.В.,*

*к.п.н. Вачкова С.Н., Москва, Россия*

**Аннотация.** В системе образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель – обучающиеся» является результатом развития субъектности всех ее членов. В качестве видов взаимодействия рассмотрены субъектно-отчужденное, субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействия. В рамках последнего выделяются деятельно-ценностное и собственно полисубъектное.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, полисубъект, субъект-субъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, общность «учитель – обучающиеся».

## **TYPES OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS**

*Вачков И.В., Вачкова С.Н.*

**Abstract.** In developing education, polysubjectivity arises in teacher-students interaction as a result of the development of subjectivity of all members of the entity. Other typical interaction styles include subject – aloof, subject – object and subject –

subject. The last one includes activity – evaluative and polysubject interaction subtypes.

**Keywords:** subject, subjectivity, polysubjectivity, subject-subject interaction, subject-object interaction, polysubject interaction, “teacher-students” entity.

По каким параметрам и почему следует соотносить типы взаимодействия субъектов в образовательном пространстве?

Есть три важнейшие реальности, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношение (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других). Процессы познания, отношения и преобразования описываются в многочисленных психологических теориях. Выделение этой триады оказывается очень распространенным методом структуризации многих психологических феноменов [Андреева Г.М., 2010; Бодалев А.А., 1996; Дерябо С.Д., 2002; Чеснокова И.И., 1977].

Взаимодействие субъектов также может быть охарактеризовано с помощью совокупности трех основных параметров, отражающих связь с реальностями познания, отношения и преобразования. Когнитивная характеристика взаимодействия связана со способностью рассматривать себя как целостность (реальность познания). Способность субъектов к осознанию системы отношений между ними является вторым параметром (реальность отношений). Третьим параметром выступает направленность деятельности на развитие себя и другого (реальность преобразования) [Вачков И.В., 2014].

Дополнительной характеристикой является центрация субъекта. Это параметр, относящийся ко всем субъектным «ипостасям». При разных типах взаимодействия центрация происходит на совершенно разных вещах. Проанализируем логику изменений центрации. На нижней ступени она как бы рассеяна, четко ни на чем не зафиксирована. Это «рассыпанная» центрация. На следующей ступени центрация «замкнутая», она «схлопывается» внутри индивида. Затем она преобразуется в «шаблонную», поскольку связана со стандартами и образцами. И на самом высоком уровне центрация становится «объединяющей», выводящей субъекта на уровень глубинных контактов с миром и другими людьми.

В представленной типологии не рассматриваются «несимметричные» взаимодействия, т.е. взаимодействия между субъектами, имеющими разный психологический статус (находящимися на разных уровнях), поскольку это сильно усложнит задачу описания.

Во-первых, самый низкий уровень – это такое взаимодействие, при котором люди не видят ценности ни в себе, ни в партнере. Можно этот уровень определить как предсубъектное или субъектно-отчужденное взаимодействие. В педагогическом взаимодействии такая ситуация, по-видимому, встречается крайне редко. Примером может служить поведение малопригодного к педагогической деятельности учителя, который, будучи и сам не слишком высокого мнения о себе, не задумываясь, использует принуждение и подавление по отношению к ученику, в котором он вообще не видит личности и который отвечает ему тем же.

Во-вторых, это взаимодействие такого уровня, при котором Другой уже воспринимается, но каждым участником рассматривается как объект, имеющий определенные характеристики. Однако самого себя каждый из участников ценит как субъекта. «Мы почитаем всех нулями, а единицами себя», как писал поэт. Этот тип взаимодействия хорошо известен, и нет необходимости останавливаться на нем подробно.

В-третьих, это взаимодействие на уровне, который уже относят к субъект-субъектному. При этом анализ позволяет указать в рамках данного уровня два подуровня, каждый из которых имеет свои особенности, участники взаимодействия видят ценность и в себе, и в Другом. Но на первом подуровне ценность партнера как субъекта опосредствована совместной деятельностью в отличие от второго, на котором ценность Другого рассматривается как безусловная, иначе говоря, здесь Другой приобретает самоценность. Первый подуровень характеризуется как взаимодействие субъектов, отношения которых определяются задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности [Петровский А.В., 1982]. Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным. В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого из этих подуровней субъект-субъектного взаимодействия в образовательной среде, можно указать на до-

вольно типичную ситуацию, когда для достижения победы школы, например, в конкурсе инновационных образовательных программ учителя объединяются, активно, результативно, а порой даже творчески сотрудничают, поскольку понимают, что от вклада каждого зависит итог. Однако едва конкурс завершается, возобновляются привычные конфликты, дразги, разногласия, взаимные обвинения. Второй подуровень субъект-субъектного взаимодействия и является в предлагаемой типологии полисубъектным. Именно на этом подуровне происходит взаимное возвращение участниками взаимодействия отраженной субъектности [Петровский В.А., 2010]. Каждый из них получает возможность в новом цикле взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Эти своеобразные «прорывы к Другому» не могут быть слишком протяженными во времени.

Стоит оговориться, что в данном материале речь идет об интра-полисубъектном взаимодействии (т.е. взаимодействии внутри общности «учитель – обучающиеся»), а не об интер-полисубъектном (между общностями).

Таким образом, в рамках представленной уровневой типологии выделены разные типы общностей. При этом в качестве критерия выделения различных типов выступает способность к рассмотрению себя и общности как целостности.

1. Совокупность людей, не связанных совместной деятельностью и не отражающих друг друга в качестве субъектов, как нулевой уровень коллективного субъекта соотносится с «предсубъектным» взаимодействием. Не рассматривается и общность как целостность. Подобную общность можно назвать совокупностью предсубъектов.

2. Общность следующего типа описывается в терминах субъект-объектного взаимодействия. Проявления субъектности связаны с центрацией на себе и направлены на использование других людей в собственных целях. Вместе с тем субъекты уже выделяют свою общность как целостность в противопоставлении к «Они». Подобной общности подходит название «атомарный коллективный субъект».

3. Хотя деятельно-ценностное взаимодействие характеризуется наличием субъект-субъектных отношений в общности, ее члены вступают в эти

отношения лишь постольку, поскольку они продиктованы совместной деятельностью. Здесь уже проявляется способность к рассмотрению себя и общности как целостных систем. Но другие общности рассматриваются как лишенные субъектной целостности и отражаются как объекты. Эта особенность, характеризующаяся как групповая (корпоративная) закрытость, позволяет назвать выделяемую общность корпоративным коллективным субъектом.

Способность к построению не только внутрigrупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых является отличительной чертой следующего типа общности. Иными словами, полисубъектное взаимодействие характеризуется опорой на субъект-субъектные отношения в ситуации создания связей с другими полисубъектами и общностями иных типов. Субъекты, входящие в эту общность, оказываются способны рассматривать как субъектную целостность и себя, и свою общность, и другие общности. Такой полисубъект не является замкнутой системой, напротив, возможности его расширения практически безграничны. Субъекты, вступающие в такое взаимодействие, способны к рассмотрению целостности как субъекта не только себя, своей и других общностей, но и мира, способны к ощущению подлинного целостного единства себя и мира. Такая общность и называется полисубъектом.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ<sup>5</sup>**

*проф., д.пс.н., Прохоров А.О.,  
к.пс.н., Юсупов М.Г., Казань, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения психических состояний студентов в процессе обучения. Были выявлены типичные познавательные состояния, характерные для основных форм обучения, их интенсивность и закономерности изменений в разных формах обучения.

**Ключевые слова:** познавательные состояния, учебная деятельность, формы обучения, структура, интенсивность

## **INFORMATIVE STATES IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

*Prokhorov A.O., Yusupov M. G.*

---

<sup>5</sup>Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-16-16002)

**Abstract.** Results of studying of mental conditions of students in the course of training are presented in article. Typical informative states, characteristic for the main forms of education, their intensity and regularities of changes in different forms of education were revealed.

**Keywords:** informative states, educational activity, forms of education, intensity.

В ходе учебной деятельности в вузе «основную нагрузку» несут когнитивные процессы, развитие которых, наряду со становлением студента как субъекта познания, общения и педагогического взаимодействия, является одной из основных задач обучения и воспитания в системе высшего образования. Как отмечает [Митина Л.М., 2005; 2010] субъект учебно-познавательной деятельности характеризуется спецификой личностного и профессионального развития, отличающей его от других форм и видов деятельности. В отличие от школьников, познавательная деятельность студентов отличается внутренним контролем и оценкой собственной эффективности и, в целом, более высоким уровнем саморегуляции [Прохоров А.О., Юсупов М.Г., 2010].

Как показывают исследования, информационно насыщенные и эмоционально напряженные ситуации учебной деятельности в вузе сопровождаются пиками интеллектуальной активности молодых людей в сочетании с высокими уровнями интенсивности переживаемых психических состояний. Ранее нами было установлено, что по сравнению с состояниями школьников, учителей и преподавателей вузов, количество переживаемых состояний у студентов в процессе учебной деятельности, наибольшее. Эти результаты свидетельствуют о том, что познавательная деятельность студентов отличается значительным большим числом содержательных форм и выполняемых функций, по сравнению с другими группами учащихся, что проявляется в увеличении числа переживаемых состояний, сопровождающих учебный процесс. Состояния, возникающие в процессе учебной деятельности, были отнесены нами к категории познавательных состояний.

Типичные познавательные состояния студентов выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы субъекта и, прежде всего, мыслительных процессов.

На сегодняшний день практически отсутствуют исследования познавательных состояний в психологии. В теоретическом плане изучение познавательных состояний актуально для разработки категории «психическое состояние» в целом, поскольку затрагивает проблемные вопросы феноменологии, состава, структуры, функций, динамики, классификации психических состояний и пр. Можно полагать, что познавательные состояния выступают общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования.

На наш взгляд, познавательные состояния актуализируются в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания в проблемной ситуации, стимулируя интрапсихическую (когнитивную) активность, активируя интегрированные в функциональной структуре состояний широкий спектр интеллектуальных проявлений. Тем самым достигается адекватная целям деятельности включенность субъекта в решение проблемы или проблемной ситуации. В системном плане познавательные состояния выступают целостной функциональной структурой, организующей соматические, психические и мета-психические процессы (интегральные психические процессы: целеполагания, принятия решения, контроля и др.). Состояния взаимодействуют со смысловыми структурами сознания, связаны с интеллектуальными способностями (когнитивные стили, уровневые свойства интеллекта, обучаемость, креативность) и другими субъектно-личностными свойствами, необходимыми для эффективного выполнения познавательных задач, возникающих в жизнедеятельности.

В прикладном плане изучение познавательных состояний имеет существенное значение для организации учебной деятельности студентов и школьников. Активизация познавательных состояний в условиях учебной деятельности в процессе постановки и решения проблемных задач, способствует лучшему пониманию сущности изучаемых предметов и явлений, пробуждает интерес к обучению и познавательную активность, тем самым, выполняя функцию развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей субъекта.

В соответствии с высказанными представлениями целью исследования явилось изучение познавательных состояний студентов, ведущей деятельностью которых является учебно-познавательная деятельность.

Исследование познавательных состояний, проводилось со студентами различных специальностей третьего года обучения (162 человек, из них – 97 девушек и 65 юношей, средний возраст- 20 лет).

Для изучения феноменологических особенностей познавательных состояний студентов, испытуемым, в ходе учебных занятий, предлагалось заполнить специально разработанный опросник, содержащий перечень психических состояний, встречающихся у студентов во время обучения в вузе и шкалу оценки их интенсивности. Предлагалось оценить наличие и выраженность данных состояний в четырех ситуациях: на лекции, семинаре, экзамене. Список состояний был составлен экспертами-психологами, специализирующимися в области изучения психических состояний (7 специалистов).

Другое исследование было направлено на изучение структурно-функциональной организации познавательных состояний. Исследования проводились на семинарских и практических занятиях студентов, сопровождающихся высокой познавательной активностью. Выборку исследования составили студенты 2 - 3 курсов гуманитарных специальностей, средний возраст 19,6 лет (95 человек).

Для решения задач исследования использовались методики диагностики и измерение оперативной, смысловой и механической памяти; концентрации и переключения внимания. Исследование мыслительных процессов проводилось при помощи методик исключения понятий, числовые ряды, пространственные обобщения, логика мышления, сложные аналогии, а также методики Гарднера «аналитичность – синтетичность». Показатели стилей обучения, рефлексии и метакогнитивной включенности в деятельность измерялись при помощи опросников, адаптированных А.В. Карповым. Характеристики самоконтроля регистрировались согласно методике Г.С.Никифорова, личностные черты испытуемых - при помощи опросника 16 PF Р. Кеттелла. Для измерения познавательных состояний применялась методика «Рельеф психического состояния» А.О.Прохорова.

В результате исследований были выявлены типичные познавательные состояния студентов: сосредоточенность, заинтересованность, любопытство, сомнение, озадаченность, вдохновение, мечтание/мечтательность, раздумье/задумчивость, умственное напряжение. Наиболее интенсивными состояниями являются состояния, ведущими составляющими которых являются умственная деятельность (раздумье/задумчивость, умственное напряжение) и состояние внимания (сосредоточенность). Наименее интенсивными состояниями являются изумление и созерцание. Средняя интенсивность познавательных состояний возрастает в интервале «лекция – семинар – экзамен – обыденная жизнедеятельность».

Установлено, что типичные познавательные состояния заинтересованность и раздумье/задумчивость проявляются как функциональные структуры, в основании которых находятся метакогнитивное регулирование, эмоциональная активация познавательной деятельности, интрапсихическая активность и эмоционально-личностная регуляция мыслительных процессов.

Структура познавательных состояний интегрирует широкий набор личностных черт, включая стилевые параметры обучения, тем самым они выступают в качестве личностных психических состояний (эта отличительная особенность познавательных состояний редко упоминается исследователями).

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ОПЫТ БЕЛАРУСИ**

*проф., д.п.н., Жук О.Л., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Раскрываются проблемы развития образования в Беларуси, условия для его эффективного функционирования в обществе. Обосновываются требования к инклюзивным компетенциям педагога и пути совершенствования подготовки будущих учителей в классическом университете к инклюзивному образованию.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивные компетенции педагога.

## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCE OF BELARUS

*Zhuk O.L.*

**Abstract.** The problems of the development of inclusive education in Belarus and the terms of its effective functioning in the society are revealed. The requirements for the teacher's inclusive competences and the ways of perfection of the preparation of future teachers for inclusive education in the classical university are based.

**Keywords:** integrative teaching, inclusive education, students with special educational needs, teachers' inclusive competences.

Развитие инклюзивного образования в Республике Беларусь осуществляется в соответствии с мировыми тенденциями, направлениями и принципами модернизации инклюзивной образовательной деятельности. Применительно к общему среднему образованию, инклюзивное образование предполагает включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (по полу, национальности, принадлежности к этнической группе, религии, одаренности в определенной области, особенностям психофизического развития и др.), в общую образовательную среду на основе использования педагогических средств, ориентированных на реализацию разнообразных образовательных потребностей учащихся.

Анализ развития инклюзивного образования за рубежом (Россия, Германия, Казахстан, Украина и др.) показывает, что в странах функционируют собственные инклюзивные модели, соответствующие особенностям социального устройства общества, его укладу и социокультурным традициям. Вместе с тем представляется возможным выявить ряд факторов и условий, необходимых для развития инклюзивного образования в любой стране: демократизация и гуманизация всех сфер общества (признание человека наивысшей ценностью; соблюдение прав и свобод личности; ценностное отношение к детству; принятие обществом инвалидов и готовность всех членов социума жить и работать в инклюзивной среде и др.); демократизация и гуманизация системы образования (признание ценности различий обучающихся; обеспечение доступности и качества образования, расширение образовательного выбора для всех участников образовательного процесса; создание в учреждениях образования благоприят-

ной атмосферы, основанной на взаимоподдержке, сотрудничестве, командной работе, партнерстве и др.); обеспечение широкой сети образовательных и коррекционных услуг для обучающихся на всех уровнях образования; усиление межотраслевого взаимодействия (медицинской сферы, реабилитационных и психологических служб, сферы труда, бизнеса, учреждений образования) и сотрудничества между социумом, школой, учащимися и их родителями.

Процесс развития инклюзивного образования характеризуется поэтапным переходом от интегрированного обучения к инклюзивному образованию. Интегрированное обучение предлагает совместное обучение в едином школьном классе всех учащихся с разными образовательными потребностями. При этом для детей с нормативным развитием реализуются типовые учебные планы и программы; для учащихся с особенностями развития – специальные учебные планы и программы с организацией корректирующих занятий. В ходе инклюзивного образования в большей мере осуществляется социальная интеграция и для всех учащихся в единой образовательной среде реализуются типовые учебные планы и программы на модульной основе, которые адаптированы к различным образовательным потребностям школьников. При этом предусмотрено внедрение индивидуальных учебных планов и программ с разнообразным учебно-методическим обеспечением, которое соответствует дифференцированным образовательным потребностям обучающихся, а также системы коррекционных занятий.

В 2013-2015гг. в Белорусском государственном университете под руководством А.П. Сманцера с нашим участием выполнялся белорусско-российский проект по проблеме совершенствования подготовки будущих учителей в условиях классического университета к инклюзивной педагогической деятельности. Результаты опроса студентов свидетельствуют о недостаточной готовности будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде. Для большинства опрошенных студентов (78 %) характерны негативные социально-психологические стереотипы восприятия детей с особыми образовательными потребностями; недостаточное принятие и знание идей и принципов инклюзии (51 %). В ходе выполнения проекта дополнена учебная программа по дисциплине «Педагогика» проблемами инклюзивного образования; разработаны и

внедрены проблемные задачи-ситуации инклюзивного характера; разработаны задания инклюзивной направленности по педагогической практике студентов.

Анализ развития инклюзивного образования за рубежом, а также результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. В условиях развития инклюзивного образования возрастают требования к общепедагогическим компетенциям педагога. Во-первых, учитель должен быть приверженцем идей гуманистической психологии и педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу, Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш и др.); личностно ориентированного образования (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Д.А. Белухин и др.); владеть универсальными умениями: 1) устанавливать в классе развивающую среду, основанную на сотрудничестве, взаимопомощи, партнерстве, ситуации успеха; 2) осуществлять постоянный мониторинг образовательного процесса, диагностику сформированности у учащихся умений, уровня их личностного развития; 3) шире использовать социокультурный опыт учащихся, выявлять и задействовать сильные стороны личности школьника; 4) педагогически целесообразно сочетать индивидуальные формы учебной и воспитательной работы с коллективными, а также с наставничеством и взаимной поддержкой и помощью.

Во-вторых, учитель для работы в инклюзивной образовательной среде должен владеть надпредметными компетенциями, направленными на: 1) включение в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебного предмета) общечеловеческих гуманистических, демократических, общекультурных ценностей, идей социокультурного многообразия; вовлечение учащихся в их анализ; 2) широкое использование методов и приемов «обучения действием» – активных форм и методов, которые предполагают создание в образовательном процессе проблемных учебно-социальных, коммуникативных задач-ситуаций и включение учащихся в их разрешение. К таким активным формам и методам обучения и воспитания относятся проект, «мозговой штурм», дискуссия, учебные дебаты, ролевые игры и др., которые реализуются через совместную групповую работу школьников и обеспечивают их «вынужденную» учебно-познавательную активность и учебную коммуникацию; 3) внедрение системы обучения в сотрудничестве, разнообразных методик работы по парам, в ко-

манде. Именно коллективные способы обучения, как свидетельствует передовой опыт, являются наиболее эффективными для лучшего взаимопонимания и бесконфликтного взаимодействия учащихся, взаимопомощи и поддержки друг друга в учебном процессе.

2. Представленные выше требования к инклюзивным компетенциям педагога определяют пути совершенствования подготовки будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования:

1) включение в содержание психолого-педагогических дисциплин комплексных социально-педагогических задач-ситуаций, отражающих суть гуманистических, демократических, культурных ценностей, социокультурного многообразия, идей и принципов инклюзии. Это будет способствовать осмыслению студентами общечеловеческих ценностей, принятию индивидуальных различий людей как ценности, личностному самоопределению с учетом идей инклюзии, а также формированию у них готовности жить и работать в условиях инклюзивной среды;

2) осуществление студентами проектной деятельности по разрешению педагогических задач инклюзивной направленности с внедрением полученных результатов в социальную практику (проекты по волонтерской деятельности, направленные на оказание помощи и поддержки нуждающимся; на решение проблем здоровьесбережения, поликультурной среды и др.);

3) опора на стратегии проблемно-исследовательского, активного (интерактивного) и коллективного обучения. Это предполагает создание в образовательном процессе проблемных ситуаций, моделирующих социально-педагогические, культурные проблемы в обществе. Названные стратегии базируются на методах и приемах: кейс-метод, проектное обучение, технология обучения как исследования, технологии коллективной мыследеятельности (мозговой штурм, дискуссия, дебаты и др.), ролевые, деловые, имитационные игры и др.;

4) переход к непрерывной педагогической практике с обязательным посещением инклюзивных классов и выполнением заданий инклюзивной направленности.

# СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У БОЛГАРСКИХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ<sup>6</sup>

*проф., д.пс.н. Димитров И.Т.,  
к.пс.н. Петкова И.О., София, Болгария*

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций у студентов гуманитарного профиля. Исследование проведено с использованием математико-статистической обработки данных и является фрагментом сравнительного кросс-культурного проекта.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, цели в жизни, удовлетворенность, локализация контроля.

## NOETIC GOALS ORIENTATIONS OF BULGARIAN STUDENTS OF HUMANITIES

*Dimitrov I.T., Petkova, I.O.*

**Abstract.** The report presents the results of a brief empirical research students, is only a fragment of a comparative cross-cultural project. Mathematical and statistical processing of data allowed to test our hypothesis, the discussion of which is given below.

**Keywords:** noetic goals, purposes in life, satisfaction, localization of control.

### **I. Теоретико-методологическая постановка проблемы**

Многие ученые, философски осмысливающие протекающие ныне социально-экономические, культурологические и социально-психологические процессы в мире, склонны считать, что снова наблюдаются симптомы аномии (anomie), описанной в прошлом известным французским социологом Э. Дюргеймом. Их немало, но укажем лишь на некоторые: 1) распад традиционных систем ценностей; 2) социальная дезинтеграция, дегуманизация социальной среды и деперсонализация отношений между людьми; 3) гаснут чувства общности, солидарности, сострадательности и взаимной ответственности; 4) потеря меры в удовлетворении императивов эгоистичного индивидуального «Я»; 5) фетишизация вещественности и материальности бытия в ущерб душевности,

---

<sup>6</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-66024)

духовности и морали; б) миграция огромных потоков людей по всему миру и др. [Дюркгейм Э., 1999].

Указанные выше характеристики аномии неминуемо актуализируют идеи В.Франкла, создателя логотерапии [Frankl V., 1962, 1969], и необходимости использования ее объяснительных возможностей, как релевантные нашей современности. Прежде всего, речь идет о «свободе воли», «смысле жизни» и «желании для поиска смысла жизни». Предложенная Франклом теоретическая концепция «will to meaning» и актуализированная им «самотрансцендентность» нашли и находят свои эмпирические подтверждения.

## **II. Методика эмпирического исследования**

**1. Предмет и объект.** Мы выбрали один из фрагментов этой широкой и сложной реальности – **цели**, направляющие деятельность студентов и придающие смысл их собственной жизни в качестве **предмета** нашего эмпирического исследования.

Выбор данного возрастного периода сделан Н.О. Леоненко, координатором международного исследовательского проекта, которая пишет: «Поскольку **студенческая молодежь** является носителем активной силы для общественных перемен, а также потенциальной культурной, политической и экономической элитой общества, то способность молодого поколения продуктивно преодолевать трудности в жизни определяет возможности государства в преодолении кризиса и дальнейшего прогресса». [Леоненко Н.О., 2013]. Конечно, важны и другие характеристики этого возраста, такие, как энергичность и активность, преданность и верность, на базе которых Э. Эриксон [Erikson, E., 1963], определил ему роль «социального и жизненного регенератора».

**Цель и гипотезы.** Цель эмпирических исследований заключалась в изучении «жизнестойкости», «смысложизненных ориентаций» и «терминальных ценностей» у студентов гуманитарных специальностей. В данной статье мы представляем лишь данные, полученные по смысложизненным ориентациям студентов и проверяющие наши следующие **гипотезы**:

1. Суть смысложизненных ориентаций в качестве одного из предметов наших эмпирических исследований достаточно сложна и многогранна для того чтобы допускать, что все их параметры будут развиваться синхронно и будут

демонстрировать одинаковые уровни функционирования. Скорее всего, будем иметь дело с их гетерохронностью и внутренней несогласованностью между ними.

2. Специфика данного периода жизни и порождаемый ею переходный его характер наводит на предположение о том, что едва ли нужно ожидать консолидированную и монолитную ее личностную структуру.

3. В-третьих, нельзя не учитывать и влияния специфических особенностей конкретно-исторического контекста – семейного, этнокультурного и общенационального на смысложизненные ориентации у молодой генерации. Ведь любая генерация с ее достоинствами и недостатками отдельного человека и его личности тесно связана с характером времени, в котором живет, со «злостью дня», с ментальностью своего народа.

**2. Методика исследования.** В качестве методического инструмента был использован „Тест смысложизненных ориентаций” (СЖО), конструированный и валидизированный Д.А.Леонтьевым [1992]. Установленная факторная структура вопросника включает пять шкал: 1) «**Жизненные цели**»; 2) «**Процесс жизни или Эмоциональная насыщенность жизни**»; 3) «**Результаты или Удовлетворенность самореализацией в жизни**»; 4) «**Локус-контроля – Я**»; 5) «**Локус контроля – Жизнь**».

Наше исследование ценностно-смысловой сферы проведено в летнем семестре 2013-2014-ого учебного года и в нем участвовали 200 студентов 1-4 курсов, из двух факультетов Софийского университета.

Математико-статическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS, версия 22. Дисперсионный анализ через ANOVA (Analysis of variancies) позволил установить различия между отдельными показателями.

### **III. Анализ и обсуждение данных эмпирического исследования**

Полученные данные с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» показывают, что по трем шкалам общего показателя средние значения близки и статистически значимо отличаются от двух остальных шкал. В первую группу входят в нисходящем порядке шкалы «цели в жизни» ( $X = 32, 23; SD = 7,95$ ), «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» ( $X = 31, 06; SD = 7, 53$ ) и «локус контроля – жизнь» ( $X = 30, 77; SD = 6, 79$ ). Вторая группа объеди-

няет шкалы «результаты или удовлетворенность самореализацией» ( $X = 25, 62$ ;  $SD = 5, 31$ ) и «локус-контроля – Я» ( $X = 21, 38$ ;  $SD = 4,45$ ), хотя и отчетливо различающиеся между собой. Такие результаты дают основание утверждать, что уровень осмысленности жизни у респондентов базируется в основном на «вкладе» значений шкал первой группы и в меньшей степени за счет второй группы.

Каким образом можно объяснить полученные результаты?

Вспомним, что содержание первых трех шкал исследователи соотносят, обычно, с **будущем** («цели жизни») с **настоящим** («процесс или эмоциональная насыщенность жизни») и с **прошлым** («результаты или удовлетворенность самореализацией»), тогда как остальные две шкалы – характеризуют осмысленность жизни со стороны сознания и убежденности личности в том, что контроль над жизнью принципиально возможен («локус-контроля- жизнь»), а последняя шкала – «локус контроля – Я», отражает веру человека в то, что жизнь – это «не то, что нам дается, а то, что мы сами ищем и делаем».

Полученные результаты по шкале **«цели в жизни»** характеризуют процесс постановки целей, достижение которых помогло бы студентам приобрести чувства осмысленности, направленности и перспективности жизни во времени. В одних случаях, то есть, при сравнительно высоких значениях по этой шкале, речь идет о том, что исследованные нами лица руководятся «ясными целями и намерениями» в жизни, в результате которого жизнь кажется им «целенаправленной и вполне осмысленной», что они нашли свое призвание, что нынешний «итог» положительный, удовлетворяющий и обеспечивающий перспективу в будущем.

По шкале **«процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни»** полученные значения близки к данным первой шкалы. Сравнительно более высокие оценки по этой шкале свидетельствуют о том, что эти испытуемые увлечены жизнью, протекающей в соответствии с их мечтами, целями и планами, что они активны и целеустремлены, что новости в жизни их радуют и волнуют, что их жизнь в целом кажется интересной, эмоционально и содержательно насыщенной и осмысленной. Наоборот, низкие значения по этому показателю характеризуют тех, кто пассивен и скучает, чья жизнь протекает рутинно, без

волнующих их интересов и новостей в ней, а отсюда – неудовлетворенность настоящей жизнью, лишенной целеустремленности и мотивирующего их смысла.

Данные по шкале **«результаты или удовлетворенность самореализацией»** дали нам основания отнести их к группе с значительно более низкими значениями. Считаем, однако, что объективное содержание именно этой шкалы придает ей качества своеобразного «критерия» осмысленности жизни в целом. И когда испытуемые показывают высокие значения по ней, тогда можем считать, что это действительно люди, которые на этом отрезке жизни принимают, что ежедневные деятельности и их результаты им самим интересны, приносят им удовольствие и удовлетворение, что если нужно оценить пройденный отрезок жизни – он будет положительным. Но когда значения по этой шкале низкие, тогда можно считать, что за ними «сквозит» отсутствие интересных для индивида занятий и успехов в направлении целеполагания и реализации жизненных планов, что скорее всего мы имеем дело с чувством беспокойства и растерянности, а также преимущественно с негативными переживаниями.

Последние две шкалы – **«локус контроля – Я»** и **«локус контроля – Жизнь»**, хотя и тесно связаны и взаимодополняют друг друга, демонстрируют, однако, различающиеся значения. Сознание, что человек располагает возможностью контролировать свою жизнь, быть ее «хозяином», мечтать и строить планы и принимать самостоятельное решение для их реализации, убежденность в том, что он может осуществлять свой жизненный выбор в соответствии со своими идеалами и планами («локус-контроля-жизнь») – всё это не всегда, однако, сопровождается изыскиваемыми для этой цели усилиями со стороны личности для достижения соответствия между «мечтой и реальностью», «мыслями и действиями», «словом и делом». О такой «неконгруэнтности», видимо, сигнализируют значительно более низкие значения испытуемых по шкале «локус контроля – Я». За ним лежат признания некоторых респондентов в том, что они все еще не нашли своего удовлетворяющего их призвания, что они не активны и нецелеустремлены, что «плывут по течению жизни», что внешние обстоятельства сильнее их самих, что жизнь скучна и неподвластна им самим

(экстернализованная локализация контроля); о «застревании» в прошлом и бесперспективности в отношении будущего.

Такой явный диссонанс мог иметь ряд объяснительных причин и, предположительно, среди них могут быть, прежде всего, некоторые типичные для возраста психосоциальные особенности. Здесь, вероятно, отражается установленный М. Кляйн переход от «шизопараноидальной», к «депрессивной» личностной позиции, то есть от убежденности, самоуверенности и самонадеянности в отношении своих возможностей к более объективной и реалистической их самооценке. [Кляйн М., 2002] С другой стороны, не всегда уверенность в своих собственных силах (часто по аналогии с физическими возможностями, которые в этом возрасте бесспорны) имеет реальное подтверждение в области духовности, чтобы мы могли чувствовать, что живем жизнью, за смысл которой ни обстоятельства, ни другие люди, а мы сами отвечаем. Другими словами, не всегда естественная для возраста потребность в свободе выбора («свобода от:...») имеет свой эквивалент в другой составляющей данной бинарной оппозиции, а именно – «свобода для...».

Не на последнем месте, в качестве объяснения следует привлечь и специфические особенности более широкого контекста – **семейного, социального, этнокультурного и конкретно-исторического**. А у нас он весьма особый. В целом, полученные результаты по «осмысленности жизни» позволяют отнести респондентам „средний уровень” в нашем эмпирическом исследовании.

## **ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ<sup>7</sup>**

*проф., д.пс.н., Толочек В.А., Денисова В.Г.,  
Шайтанова И.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** Рассматривается проблема профессионального становления субъекта (ПСС) у учителей и воспитателей; и интеграция внесубъектных ресурсов (условий социальной среды) и интрасубъектных. Неполнота использования

---

<sup>7</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (проект № 14-28-00087)

ресурсов, их рассогласованность с ПСС сопряжены с нарастание деструктивных процессов с 35 – 45 лет и усилением на рубеже 55 лет.

**Ключевые слова:** карьера, профессиональное становление, субъект, эволюция, деструкции.

## **DYNAMICS OF PROFESSIONAL FORMATION OF PEDAGOGICAL WORK: POSITIVE AND NEGATIVE CHANGES**

*Tolochek V.A., Denisova V.G., Shaytanova I.V.*

**Abstract.** Is examined the problems of the professional making of a subject (PSS) in teachers and educators, the integration of extra-subject resources (conditions of social medium) and intresubektnykh. The use of resources, their mismatch with PSS are cmbined the increase of destructive processes from 35 - 45 years and with strengthening on the boundary of 55 years.

**Keywords:** career, professional formation, subject, evolution, destruction

*Профессиональное становление субъекта (ПСС)* рассматриваться как специфическая социализация человека; социализация человека – как индивидуализация личности, как специфическая форма научения и развития, проявления активности, как часть жизненного пути, согласно работам И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др. ПСС понимается не как исключительно позитивный процесс, а как множество параллельно развивающихся изменений — позитивных и негативных. К первым относят личностное и профессиональное развитие [Митина Л.М., 2014; др.]; ко вторым - личностные деформации и профессиональные деструкции, психическое выгорание, профессиональные стрессы [Водопьянова Н.Е., 2011; Митина Л.М., 2014; др.]. В изучении синдромов профессиональных деструкций и профессионального выгорания мы выделяем несколько ключевых моментов: 1) ученые единодушно считают, что деструкциям и выгоранию наиболее подвержены представители соционимических профессий; 2) в качестве основных детерминант рассматриваемых синдромов выделяют как интрасубъектные факторы (личностные особенности, стаж работы, отношение к работе и др.), так и внесубъектные — социальные институты, актуальный уровень социальной защиты и т.п.; 3) наиболее опасным фактором в развитии данных синдромов ученые считают их неосознаваемость, недостаточную рефлексию субъектом на первоначальных стадиях; 4) рассматриваемые

негативные процессы начинают проявляться достаточно рано — после 3—5 лет работы.

Согласно Б.Г. Ананьеву, баланс эволюции и инволюции основных психических функций радикально изменяется на рубеже 35 лет. Г.С.Никифоров и Р.А.Березовская отмечают, что 35 лет есть своеобразный рубеж, на котором происходит “скачок” в ухудшении здоровья. В наших предыдущих работах установлено: 1) Динамика ПСС имеет три «классические» части — *эволюцию*, «*плато*», *инволюцию* (слабо выраженную вершину на рубеже 35—45 лет с монотонно восходящей и нисходящей кривой, сравнительно непродолжительное «плато» в 10—15 лет). 2) Изменения в развитии разных систем неравномерны и гетерохронны. 3) ПСС имеет выраженную индивидуальную вариативность в эволюции всех составляющих 4) Внутренние условия (*интрасубъектные ресурсы*) можно рассматривать как своеобразные призму, фокусирующую или рассеивающую разные влияния внешних причин; организацию внутренних условий – как определяющую чувствительность и разную реактивность человека на средовые факторы (*внесубъектные ресурсы*). [Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И., 2013; др.].

*Цель исследования:* изучение позитивных и негативных изменений эволюции/инволюции в ПСС субъектов педагогической деятельности на протяжении профессиональной карьеры. *Выборки:* 1) 52 учитель средних школ в возрасте от 28 до 65 лет ( $M=46.2$ ;  $CD=8.6$ ), со стажем работы от 7 до 42 лет ( $M=23.9$ ;  $CD=9.1$ ); 2) 29 воспитателей ДДУ: 34 женщины в возрасте от 29 до 65 лет ( $M=46.4$ ;  $CD=10.4$ ), со стажем работы от 2 до 43 лет ( $M=24.1$ ;  $CD=10.3$ ); все – женщины. Базовый метод исследования назван нами *квазиизмерения* (Толочек, 2008 а; 2008 б; 2009; Толочек, Денисова, 2010; Толочек и др., 2001, 2012). Респондентам предлагалась анкета «Динамика ПСС» (ДПСС). Используя 9-балльную шкалу, в 5-летних интервалах от возраста 20 до 65 лет респонденты оценивали реальную (до актуального возраста респондента, например, до 40 лет) и предполагаемую динамику (например, от 40 до 65 лет) составляющих своей биологической, психической и профессиональной эволюции/инволюции. В список 22 вопросов анкеты входили: непроизвольная и произвольная память, обучаемость, физическая и интеллектуальная работоспособность, физическое

и духовное здоровье, профессиональные компетентность и интуиция, эмоциональная и интеллектуальная саморегуляция, саморегуляция физического состояния, широта и цельность интересов и др.

Обобщая результаты и следования, можно констатировать следующее. У субъектов педагогической деятельности профессиональная карьера разделяется на несколько частей, преимущественно детерминируемых ресурсами одного из трех выделенных типов - *интра-, интер- и внесубъектными*. Профессиональное становление учителей и воспитателей не может считаться безупречным, а полнота использования возможных и потенциально доступных интра-, интер- и внесубъектных ресурсов оставляет желать лучшего. Разные группы субъектов характеризуются предпочтением и частичным использованием ресурсов лишь определенного типа. При этом даже малая представленность отдельных ресурсов оптимизирует динамику ПСС. Напротив, те группы учителей и воспитателей, которые игнорируют все возможные ресурсы, либо являются профессиональными аутсайдерами, либо платят за свой профессионализм чрезмерно высокую психофизиологическую «цену». Выраженное снижение уровня основных психических функций в середине карьеры с параллельным возрастанием выраженности деструктивных процессов уже с 35—40 лет, не может не вызывать беспокойства. Сравнение воспитателей, работающих в социально и психологически более комфортных условиях, и учителей, работающих в условиях выраженного психофизиологического напряжения, нарастающего объема формальной отчетности, внешнего контроля, ухудшения баланса прав и обязанностей, выявляют более интенсивное и более раннее развитие всех деструктивных процессов у учителей, большее ослабление основных психических функций, сужение «широты связей с миром» (по А.Н. Леонтьеву), снижение представлений о своей профессиональной компетентности к критическому возрасту официального выхода на пенсию. Возрастающая в среднем возрасте индивидуальная вариативность оценок уровня развития составляющих ПСС в рассматриваемых группах педагогов, показывает, что отдельные лица находят необходимые ресурсы (вне-, интер- и интрасубъектные) для поддержания профессионального долголетия и здоровья, тогда как другие не справляются с такими задачами.

Проблема оптимальной эволюции ПСС не в «валентности поля» (К. Левин) ресурсов, не в интенциональной силе отдельных внесубъектных условий. Детерминантами ПСС выступают не сами по себе факторы среды (они относительно нейтральны) или системы саморегуляции, ориентированные на использование исключительно интрасубъектных условий. Ресурсами они становятся в особенных взаимодействиях «внешних» и «внутренних» условий человека.

Профессиональная эволюция учителей и воспитателей характеризуется значительными межгрупповыми различиями, высокой межиндивидуальной вариативностью динамики рассматриваемых систем в начале и в конце карьеры, слабыми корреляциями переменных разных групп и вместе с тем сочетающимися, «согласованными» изменениями систем, поддерживающих профессионализм. Следовательно, не состав и не уровень развития отдельных систем, а их структуры определяют, с одной стороны, восприимчивость человека к средовым факторам, способность их «чувствовать», интегрировать, делать своим достоянием, с другой — актуализировать свои системы саморегуляции, выводить их в роль «метаспособностей» (по А.В. Карпову, М.А. Холодной), делать их психологическими инструментами.

## **ОПТИМАЛЬНЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ И ГАРМОНИЧНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*проф., д.пс.н., Селезнева Е.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** Анализируются особенности взаимосвязи смысла жизни и самореализации студенческой молодежи. Установлено, что наибольшее влияние на процесс самореализации студентов оказывают акмеологические, альтруистические, статусные и материальные жизненные смыслы.

**Ключевые слова:** смысл жизни, самореализация, гармоничность, оптимальность.

## **OPTIMAL MEANING OF LIFE AND HARMONY TO STUDENTS ' SELF-REALIZATION**

*Selezneva E.V.*

**Abstract.** Features of interrelation of meaning of life and self-realization of student's youth are analyzed. It is established that acmeological, altruistic, status and material life meanings have the greatest impact on process of self-realization of students.

**Key words:** meaning of life, self-realization, harmony, optimality.

В свете проблемы самореализации человека и смысла жизни как фактора ее эффективности значимым является выделение в качестве двух основных характеристик смысла жизни его адекватности и оптимальности [Чудновский В.Э., 2004]. По мнению В.Э. Чудновского адекватный смысл жизни отличается: реалистичностью – то есть соответствием, с одной стороны, наличным объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой – индивидуальным возможностям человека; конструктивностью – то есть степенью его позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека. В то же время под оптимальным смыслом жизни В.Э. Чудновский понимает гармоничную структуру смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающую высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенностью ею [Чудновский В.Э., 2004]. При этом, что чрезвычайно важно в свете проблемы самореализации человека, В.Э.Чудновский подчеркивает, что «сущность оптимального смысла жизни – в органическом сочетании удовлетворяющей человека жизненной цели и удовлетворения, получаемого от самого процесса ее реализации» [Чудновский В.Э., 2004].

Таким образом, можно говорить, что оптимальность смысла жизни обуславливает оптимальность и гармоничность самореализации человека.

В связи с этим интересно проанализировать результаты опроса, который проводился в режиме on-line на сайте <http://hpsy.ru/>, посвященном проблемам экзистенциальной и гуманистической психологии.

В опросе приняло участие более 20 тысяч человек из разных стран мира. В рамках опроса необходимо выбрать один из следующих вариантов ответа на вопрос «В чем заключается Ваш личный смысл жизни?»: саморазвитие («реализовать максимально свои возможности, способности...»); польза («принести

максимум полезного себе, близким и обществу»); семья («я живу ради своей семьи»); движение к Богу («обрести полноту общения с Богом»); понимание («уяснить для себя, в чем смысл жизни»); достижение («занять определенное место в обществе»); любимая работа («моя работа – мой смысл жизни»); процесс жизни («жить максимально полной, насыщенной жизнью»); нет никакого смысла («и думать о смысле жизни вредно»); разное («сдать экзамены и курсы вовремя и без проблем»).

Результаты опроса показывают, что для большинства его участников смыслом жизни является саморазвитие. Помимо саморазвития, участники опроса чаще всего выбирали такие смысловые категории как «процесс жизни» и «понимание». Интересно, что на четвертом месте по частоте выборов находится категория «нет никакого смысла», а категория «любимая работа» находится на последнем месте.

Чрезвычайно важна и сложна проблема формирования оптимального смысла жизни и гармоничной самореализации у молодых людей.

В юношеском возрасте бурно протекают два взаимосвязанных процесса: процесс личностно-профессионального самоопределения и процесс развития смысловой сферы личности. Интенсивное становление смысловой сферы личности сочетается с поиском собственной значимости и путей самореализации.

При этом в ходе самоопределения субъект, осознанно выбирая смысловые жизненные цели и способы овладения этими целями, регулирует свою жизнедеятельность, самоутверждается и самореализуется. Духовно-нравственное самоутверждение в ходе самореализации, проявляющееся в актуализации и развитии личностного потенциала, повышении роли аксиологического и духовно-нравственного компонента личностного потенциала, приводит к повышению уровня личностной значимости [Абыденова Н.А., 2008], что, в свою очередь, обеспечивает активизацию процесса акмеориентированного саморазвития.

Характер и результаты самоопределения, а в дальнейшем и самореализации во многом определяются содержанием и структурой формирующихся смысловых образований, центральное место среди которых занимает смысл жизни. Так, анализ результатов опроса на сайте <http://hpsy.ru/> показывает, что,

несмотря на общность тенденций (саморазвитие, процесс жизни и понимание всегда остаются на первых трех ступенях иерархии) существуют различия в выборе личного смысла жизни в зависимости от возраста. Саморазвитие становится в наибольшей степени ведущим смыслом жизни между 20 и 25 годами, то есть тогда, когда молодые люди получают профессиональное образование и первый профессиональный опыт. Интересно, что наиболее сильна (относительно) ориентация на достижения у людей, не достигших 20 лет (7,2% по сравнению с 5,5% у 20-25-летних, 3,8% у 26-30-летних и т.д.). Люди, не достигшие 20 лет, также по сравнению с другими возрастными группами чаще считают, что в жизни нет смысла (12,2% по сравнению с 10,8% у 20-25-летних, 8,5% у 26-30-летних и т.д.). Можно говорить о том, что человек в этом возрасте, с одной стороны, стремясь к социальному самоутверждению, пытается доказать, что он успешно завершил один этап своей жизни (школьный) и способен также успешно реализовать себя на следующем этапе. С другой стороны, проблемы в самоопределении, связанные с неверным профессиональным выбором и приводящие к снижению личностной значимости, могут приводить к формированию ощущения отсутствия смысла жизни.

На наш взгляд, в процессе самореализации молодой человек осознает и оценивает свои сущностные силы и начинает опираться на них, регулируя свою жизнедеятельность. От внешней детерминации своей активности молодой человек переходит к детерминации внутренней, становится способен согласовывать свои внутренние побуждения и возможности со своими стратегическими жизненными целями. Постепенно, в ходе развития своих сущностных сил, молодой человек начинает осознавать смысл жизни, который становится в результате основной движущей силой его самореализации.

Постепенно процесс самореализации приобретает независимый, самоорганизующийся творческий характер, а кризисы, неизбежно сопутствующие процессу становления зрелости, являются конструктивными, интегрирующими и декомпенсированными. Молодой человек начинает воспринимать жизнь как поток жизнетворчества и переживания самого смысла существования [Сафин В.Ф., 2003], что обуславливает формирование чувства удовлетворенности процессом самореализации и потребности в дальнейшем движении к зрелости.

В наших исследованиях, проведенных совместно с А.А.Скрипкиным [Селезнева Е.В., 2010; 2013] были выявлены особенности взаимовлияния жизненных смыслов и эффективности самореализации современной российской студенческой молодежи. Было установлено, что уровень эффективности самореализации тесно взаимосвязан с ценностными ориентациями на помощь людям, самосовершенствование, самореализацию, карьеру, стабильность, то есть установлено, что наибольшее влияние на процесс самореализации оказывают акмеологические, альтруистические, статусные и материальные жизненные смыслы. При этом с повышением эффективности самореализации повышаются все показатели осмысленности жизни, а также уровень мотивации социального одобрения.

Исследование показало, что студенты с высоким уровнем эффективности самореализации по сравнению со студентами, имеющими низкий уровень эффективности самореализации, значительно более осознанно переживают направленность и результативность собственной жизни, обладают высокой степенью целеустремленности, имеют четкие жизненные цели, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом и убеждены, что могут сами контролировать свою жизнь, свободно принимать и исполнять решения. В то же время они достаточно объективно могут оценивать собственные достижения и себя как субъекта жизни. При этом высокий уровень эффективности самореализации субъективно воспринимается как ее гармоничность. Студенты с низким уровнем эффективности самореализации не обладают устойчивыми жизненными планами, не способны эффективно разрешать противоречия между своими ожиданиями и намерениями, в целом не обладают сформированным смыслом жизни, то есть у них еще не завершен процесс становления зрелой личности, а процесс их самореализации дисгармоничен.

## **ЧАСТЬ II.**

### **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ, РАБОТАЮЩЕГО С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ<sup>8</sup>

*Акованцева Л.И., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье описаны результаты исследования психологического благополучия одаренных учеников во взаимосвязи с уровнем развития личностных характеристик учителя. Полученные в ходе исследования выводы позволяют расширить понятие психологического благополучия одаренных учащихся как объекта психологического исследования.

**Ключевые слова:** системный личностно-развивающий подход, трудности одаренных учащихся, психологическое благополучие, концепция и технология личностно-профессионального развития учителя, полисубъект «учитель – одаренный ученик»

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN

*Akovantseva L.I.*

**Abstract.** The article describes the results of a study of psychological well-being of gifted students in relation to the level of development of personal characteristics of the teacher. The study findings help to extend the notion of psychological well-being of gifted students as an object of psychological research.

**Keywords:** the system of personality-developmental approach, the difficulties gifted students, psychological well-being, the concept and technology of the personal and professional development of teachers, presubject "teacher – gifted pupil"

Одаренные учащиеся составляют группу психолого-педагогического риска, связанного с дисинхронией развития, трудностями установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом [М.Е. Богоявленская, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, М.А. Холодная, В.С. Юркевич]. Не получен пока и ответ на вопрос о нервно-психической цене, которую платит ребенок за достижение высоких результатов в учебной деятельности.

Опыт работы зарубежных специалистов [Одаренные дети, 1991] указывает, что для одаренных детей характерны черты негативных проявлений,

---

<sup>8</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10888)

которые приводят к трудностям в их социальной адаптации такие как: повышенный, по сравнению с другими детьми, интерес к философским проблемам; ощущение неудовлетворенности, критическое отношение к собственным достижениям, вследствие чего у таких детей может возникать ощущение собственной неадекватности и низкая самооценка; недостаточная терпимость по отношению к детям, стоящим ниже в интеллектуальном развитии.

К этому можно добавить эмоциональную неуравновешенность, резкие перепады в отношении к самому себе и к другим, невротизм и т.п. психологические и физиологические индивидуальные особенности [Т.В. Хромова, 1997].

Необходимость осуществления целостного подхода к изучению и развитию одаренности, представляющей собой обобщение современного состояния изучения проблемы одаренности и подходов к ее решению, представленное коллективом отечественных ученых (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.).

Исследования, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к ученику нестандартному, с особыми образовательными потребностями, одаренному ученику, снять барьеры, блокирующие его таланты.

Отсюда возникла необходимость в разработке нового методологического подхода – системного личностно-развивающего к изучению психологических основ труда учителя, создании обобщающей концепции и инновационной психологической технологии личностно-профессионального развития педагога [Л.М. Митина 2010, 2013], что является теоретической-методологической основой настоящего исследования.

Методологическую основу нашего исследования составляют:

- принцип детерминизма, предполагающий, что процесс развития является преломлением внешних воздействий на человека через его внутренние условия [С.Л. Рубинштейн];
- принцип активности личности в жизнедеятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.А. Петровский и др.);
- Концепция возрастного подхода к феноменам интеллектуальной одаренности, разработанная Н.С. Лейтесом.

- Подход к одаренности как проявлению творческого потенциала человека, разработанный А.М. Матюшкиным [1989, 1997] и практически реализуемый его сотрудниками в образовательных учреждениях разного типа (Е.С. Белова, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, Е.Н. Задорина, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева).

- Динамическая теория одаренности, разрабатываемая Ю.Д. Бабаевой [1997] в продолжение идей Л.С. Выготского.

- Экопсихологический подход к развитию одаренности, разрабатываемый В.И. Пановым.

- Системный личностно-развивающий подход к одаренности как проявлению и развитию системного свойства психики ребенка в условиях полисубъектного взаимодействия «учитель – одаренный ребенок» Л.М. Митина.

Полученные в ходе исследования результаты и выводы расширяют понятие психологического благополучия одаренных учащихся как объекта психологического исследования.

Впервые вводится определение психологического благополучия как комплексного личностного показателя, обуславливающего внутреннее равновесие, активизацию личностных ресурсов и потенциалов человека, устойчивость деструктивным влияниям внешних условий, отсутствием тревожности, страха, фрустрации и стресса.

Разработан подход к изучению психологического благополучия учащихся на основе анализа личностных характеристик учителей. Определены условия обеспечения учителями психологического благополучия учащихся в системе взаимодействия «учитель-одаренный ученик».

Экспериментально доказано, что учителя с высоким уровнем профессионального развития и интегральных личностных характеристик, реализующие свой труд в модели развития, способны обеспечить психологическое благополучие одаренных учащихся. Низкий уровень развития интегральных характеристик личности педагогов, модели адаптивного функционирования, препятствует обеспечению психологического благополучия одаренных учащихся.

Подтверждена возможность развития личностных характеристик учителей, влияющих на психологическое благополучие одаренных учащихся, в ходе специально разработанных коррекционно-развивающих программ.

## **ГЕНДЕРНОЕ САМОСОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК ОПТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*к.п.н., Азарова Л.Н., к.пс. н. Чекалина А.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В настоящей статье отражены материалы исследований гендерных аспектов самосознания, на основе которых авторами была разработана гендерноориентированная технология оптимизации личностно - психологического развития учителя начальных классов.

**Ключевые слова:** учитель начальных классов, личностно-профессиональное развитие, гендерное самосознание, технология оптимизации.

## **GENDER CONSCIOUSNESS OF THE TEACHER AS SOURCE OF OPTIMIZATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*Azarova L. N., Chekalina A. A.*

**Abstract.** Materials of researches of gender aspects of consciousness and development of technology of optimization personally – professional development of the elementary school teacher are reflected in the present article.

**Keywords:** elementary school teacher, personal and professional development, gender consciousness, technology of optimization.

Актуальность обращения к гендерному сознанию учителя как источнику его личностно-профессионального развития обусловлена требованиями новых ФГОС НОО, где деятельность учителя начальных классов направлена на обучение не только предметам, но и образу жизни. Учитель, носитель гендерного самосознания транслирует учащимся информацию о собственных гендерных стереотипах и гендерных аспектах женского (в силу феминизации образования) профессионального поведения. Гендерное самосознание учителя влияет на

профессиональную эффективность через стиль изложения материала (выделены женский, мужской и нейтральный стили), выбор программ и методик обучения, выстраивание профессионального пути, в частности, в стратегии профессионализации, через особенности самореализации в профессии, профессиональной мотивации, удовлетворенность трудом и др. Психологические особенности учительницы транслируют детям информацию о гендерных характеристиках, установках, видах, способах и формах общения.

Первый школьный учитель активно вовлечен в широкий спектр профессиональных и межличностных отношений, осуществляет не только обучающие, воспитывающие и развивающие действия, нередко материнские, защитные, психотерапевтические функции, испытывая при этом трудности их согласования. Именно гендерное самосознание позволяет учителю начальных классов осознать еще один пласт собственных индивидуальных, личностных и социальных качеств и их возможностей, раскрывающихся в педагогическом общении и деятельности, обрести позитивную открытость к новой информации, уметь рефлексировать собственные профессионально значимые качества.

Таким образом, учитель начальных классов, обеспечивая личностно-ориентированные условия реализации основной образовательной программы начального общего образования, представляет и проецирует в процессе межличностного и профессионального общения уровень своего личностного и профессионального развития. Категория личностно-профессионального развития учителей начальных классов выступает в новом аспекте, в качестве объекта гендерно-психологического исследования. Уникальным, новаторским является обращение к гендерному статусу учителя начальных классов, реализующего маскулинные (дидактические, управленческие) и феминные (нередко материнские, защитные, психотерапевтические) функции. Личностно - профессиональное развитие учителя здесь представляется и осуществляется через гендерные составляющие его жизнедеятельности, актуализацию рефлексивной позиции, переосмысление и реконструкцию Я образа и жизненного сценария, иерархию ценностей, притязаний, перспектив, активизацию ресурсов оптимизации отношений и самоактуализации.

Разработанная и апробированная технология оптимизации личностно-профессионального развития рассчитана на практикующего учителя начальных классов имеет традиционную структуру.

Концептуальную основу составляют психологические исследования половозрастного и гендерного самосознания [Л.Н.Ожигова, 2000, 2006; И.С.Кон, 2006; и др.], концепции профессионального развития педагога [Л.М. Митина, 2005; и др.]. Гендерное самосознание личности рассматривается как осознание проявлений своих феминности-маскулинности, тех индивидуальных и социальных нормативных представлений о соматических, психологических и поведенческих свойствах мужчин и женщин, детерминирующих поведение, в т.ч. и профессиональное [А.А.Чекалина, 2014]. Гендерное самосознание женщины-учителя есть многокомпонентное и многоуровневое образование, структура которого представляет собой единство трех компонентов: когнитивного – гендерные и профессиональные представления, знания о себе как определенной женщине- профессионале; аффективного – отношение к себе как личности, женщине и представителю определенной профессии; поведенческого, отражающегося в гендерных и профессиональных особенностях поведения и общения [А.А.Чекалина, 2014].

Целью технологии оптимизации личностно - психологического развития учителя начальных классов является развитие гендерного самосознания учителя начальных классов в процессе формирования гендерно-психологической компетентности и актуализации рефлексивной позиции. Задачами работы являются: 1) уточнение, конкретизация, расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как женщины – носителя гендера, учителя-профессионала; 2) развитие рефлексивных способностей, рефлексии себя как носителя и выразителя гендерного самосознания; 3) формирование гендерных установок, направленных на обретение удовлетворенности и согласованности образа Я женщины и профессионала; 4) формирование гендерно-психологической компетентности в личностных и профессиональных ситуациях, осмысление возможностей гендерной самоактуализации в личностной сфере и педагогической профессии.

Содержание учебного материала разделено на три взаимосвязанных блока: индивидуальный блок посвящен осознанию участниками своих индивидуальных

особенностей и оптимизации отношения к себе; личностный блок направлен на осознание участниками себя в системе личностного общения и оптимизацию межличностных отношений с коллегами и администрацией; профессиональный блок ориентирован на осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе.

Реализация технологии рассчитана на 24-36 часов занятий. Каждое занятие разрабатывается в соответствии с устойчивой обобщенной структурой и состоит из разнообразных упражнений (основные виды упражнений: упражнения, направленные на осознание своих гендерных и профессиональных особенностей; упражнения, направленные на переосмысление и изменение отношения к привычным, однотипным гендерным ролям; упражнения, направленные на выявление скрытых личностных резервов). Оптимизация личностно-профессионального развития осуществляется через диагностический, информационный, развивающий, аналитико-обобщающий этапы.

В групповой работе используются следующие методы: тестирование, мини-лекция, работа с книгой, упражнения (авторские разработки), тренинги (авторские разработки), рефлексивный полилог, рефлексивная позициональная дискуссия, рефлексивные инверсии, самостоятельная работа. Разработан диагностический инструментарий, позволяющий определить уровни гендерного самосознания учителя начальных классов (опросник «Ваше гендерное сознание») [А.А.Чекалина, 2014].

Конкретные результаты практического применения отражаются в направленности и выраженности изменений уровней развития гендерного самосознания учителей; эмоциональном состоянии учителей, содержании их суждений и уровне развития внутригрупповых процессов. Механизм контроля предполагает сопоставление диагностических показателей в начале и по окончании работы учителя на технологических занятиях, наблюдение за индивидуальным и внутригрупповым поведением, анализ продуктов деятельности, индивидуальные высказывания, суждения и решения педагогов, групповые решения. В частности, апробация технологии в феврале-мае 2014 г. с использованием опросника «Ваше гендерное сознание» предполагала сопоставление показателей, измеренных в двух разных условиях на одной выборке (n=24). Уровень

значимости сдвига указал на существенные изменения в осознании ценности гендерно-психологической информации и отношения к ней учителя начальных классов. Выявленные средние значения показателей уровней гендерного самосознания учителя начальных классов, позволили проследить изменение иерархии элементов Я-концепции участников апробации технологии.

Полученные результаты свидетельствуют о позитивном эффекте разработанной технологии; возможностях объективировать гендерные составляющие жизнедеятельности учителя; актуализации рефлексивной позиции педагога; переосмыслении и реконструкции образа Я и жизненного сценария, иерархии ценностей, притязаний, перспектив.

Значимость результатов реализации технологии оптимизации личностно-профессионального развития учителя заключается в осмыслении специфики гендерного, женского профессионального развития, и оптимизации их возможностей в образовательном пространстве Москвы. Содержащиеся в исследовании теоретические положения и эмпирические результаты используются в психологическом сопровождении женщины-учителя на разных стадиях профессионализации.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬ- НИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Акопян Н.И., Гродно, Беларусь*

**Аннотация.** В настоящей статье раскрываются особенности использования информационных технологий в образовании младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, выделяются положительные и отрицательные моменты, определяется алгоритм действий с ИКТ.

**Ключевые слова:** информационные технологии, интеллектуальная недостаточность, младшие школьники.

## **INFORMATION TECHNOLOGIES AND THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS WITH YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY**

*Akopyan N.I.*

**Abstract.** In the present article features of use of information technologies in education of younger school students with intellectual insufficiency reveal, the positive and negative moments are allocated, the algorithm of actions decides on ICT.

**Keywords:** information technologies, intellectual insufficiency, younger school students.

XXI век является веком информационного общества, веком высоких компьютерных технологий. Ученик как один из субъектов образовательного процесса живет в окружающем его мире электронной культуры. Учитель как основополагающий субъект образовательного процесса является координатором информационного потока. Использовать информационные технологии (ИКТ) обучения – значит осуществлять подготовку и передачу информации учащимся, где основным средством работы выступает компьютер. В практике информационными технологиями обучения называют все специальные технические технологии, использующие информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Организация работы с младшими школьниками, имеющими интеллектуальную недостаточность, посредством использования ИКТ в настоящее время становится все более актуальной, поскольку включение компьютера в учебный процесс позволяет учителю применять разные формы активизации учебно-познавательной деятельности на уроках и коррекционно-развивающих занятиях, делать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся [Беспалько В.П., 1995].

В ходе урока или коррекционно-развивающего занятия с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью с применением ИКТ реализуются следующие основополагающие положения:

1) принцип адаптивности (приспособление компьютерных технологий к индивидуальным особенностям и возможностям каждого учащегося, а также постепенная поэтапная адаптация учащихся к работе с компьютерными технологиями);

2) принцип управляемости образовательным процессом учителем (на любом этапе работы педагог имеет возможность корректировать процесс обучения);

- 3) принцип интерактивности и соблюдения диалогового характера обучения;
- 4) принцип оптимального сочетания индивидуальной и групповой работы;
- 5) принцип создания и поддержания психологического комфорта у учащихся при обучении посредством компьютера.

Учитель в процессе подготовки урока или коррекционно-развивающего занятия с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью, где предусмотрено использование ИКТ, может опираться на следующий алгоритм действий:

- 1) осуществление концептуального анализа будущей работы, в ходе которого определяется дидактическая цель с ориентацией на достижение результатов (формирование, закрепление, обобщение или совершенствование знаний; формирование умений; контроль усвоения и т.п.);

- 2) анализ предполагаемых ИКТ на основе сформулированных требований к процессу работы и ожидаемым конечным результатам, что включает выбор формы и определение структурных элементов урока или коррекционно-развивающего занятия;

- 3) осуществление тщательного изучения уже выбранных ИКТ, что предполагает определение методики работы с учетом использования ИКТ, проектирование основных видов деятельности, прогнозирование эффективности использования данных ресурсов обучения;

- 4) детализация функций выбранных ИКТ, способов их реализации, выбор способов взаимодействия учеников с ИКТ, поэтапное планирование урока или коррекционно-развивающего занятия. Для каждого из предполагаемых этапов работы необходимо определить цель, длительность этапа, форму организации деятельности учащихся, функции учителя и основные виды его деятельности на данном этапе, форма промежуточного контроля и т.п. [Гершунский Б.С., 1999].

Применение ИКТ в процессе организации учебно-познавательной деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью повышает общий уровень образовательного процесса, усиливает познавательную

активность учеников. Вместе с тем, чтобы организовать качественный образовательный процесс, педагогу важно владеть следующими умениями. Во-первых, это технические умения, которые необходимы для работы на компьютере со стандартным программным обеспечением. Во-вторых, это методические умения, которые необходимы для грамотного обучения школьников, для правильной подачи учебного материала, для организации индивидуального и дифференцированного обучения, что немаловажно в работе с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. В-третьих, это технологические умения, которые необходимы для целесообразного и логичного использования в учебном процессе информационных средств обучения [Петухова Е.И., 2013].

Можно выделить положительные и отрицательные моменты в использовании ИКТ в процессе обучения. Говоря о преимуществах работы учащихся с компьютером, следует назвать его некоторые достоинства:

- возможность реализации индивидуализации обучения;
- реализация принципа обратной связи;
- большие возможности наглядного предъявления материала;
- объективная и своевременная оценка действий учащихся.

Исследователи указывают на существование и некоторых проблем использования ИКТ:

- нет компьютера в домашнем пользовании многих учащихся и учителей;
- у педагогов недостаточно времени для подготовки к уроку, на котором используются компьютеры;
- недостаточная компьютерная грамотность учителя и учеников;
- сложности в процессе интеграции компьютера в поурочную структуру занятий;
- недостаточное количество компьютерного времени на всех учеников;
- недостаточная мотивация к работе учащихся, из-за которой они часто отвлекаются на игры, музыку, картинки персонального компьютера и т.п.;

— наличие вероятности того, что, увлекшись применением ИКТ в учебном процессе, учитель перейдет от развивающего обучения к наглядно-иллюстративным методам.

Таким образом, отметим, что, несмотря на некоторые проблемы в применении ИКТ, их использование в образовательном процессе способствует повышению положительной мотивации учащихся, позволяет успешно реализовывать принцип индивидуального и дифференцированного подхода, расширяет возможности педагога в диапазоне предлагаемых заданий и упражнений, помогает использовать новые вариативные интересные формы работы на уроке или коррекционно-развивающем занятии.

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ**

*Аксюциц С.А., Москва, Россия*

**Аннотация:** В статье представлены результаты педагогического эксперимента с целью становления профессионального мастерства педагога. Эффективным средством становления профессионализма является использование педагогом проектных задач в образовательном процессе начальной школы.

**Ключевые слова:** проектная задача, педагогический эксперимент, профессиональное мастерство.

## **THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILL OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF REALIZATION OF PROJECT OBJECTIVES**

*Aksuchic S. A.*

**Abstract.** In this article we present the results of a pedagogical experiment, the aim of which is the establishment of professional mastership of the teacher. The effective means of the establishment of professionalism is the usage of project tasks in the educational process in primary school by teachers.

**Key words:** project task, pedagogical experiment, professional mastership

Современный учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых процессов в системе образования. Он способен сохранить лучшие образовательные традиции, адаптировать их к изменяющимся условиям, а при необходимости и создать новые. Формирование

готовности учителя к изменению своих профессиональных позиций – одно из перспективных направлений педагогической науки и практики.

Основой данных преобразований является готовность педагога «к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [Профессиональный стандарт педагога, 2015]. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Сегодня школой востребован учитель-исследователь, учитель-психолог. Эти компетенции могут развиваться только в условиях, когда педагог является субъектом деятельности, ищет свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент воздействия на учащихся с целью достижения максимально возможного результата в их развитии. Одним из эффективных средств повышения профессионального мастерства педагога являются проектные задачи в образовательном процессе начальной школе.

Проектная задача – квазиреальная жизненная проблемная ситуация, ориентированная на применение учащимися известных способов действий, средств и приемов в ситуациях, по форме и содержанию максимально приближенных к решению реальных жизненных проблем. Процесс решения проектных задач позволяет качественно осуществить диагностику сформированности универсальных способов действия учащихся и профессиональных компетенций педагога.

В рамках педагогического эксперимента нами было проведено анкетирование учителей начальных классов с целью определения степени их готовности к реализации проектных задач в образовательном процессе начальной школе. В анкетировании приняли участие 109 учителей начальных классов.

Обработка результатов анкетирования учителей осуществлялась посредством Т-статистики Стьюдента, с помощью которой было выявлено: 82,4 % опрошенных учителей считают себя готовыми к использованию в своей педагогической деятельности проектных задач, фактическое же понимание сущности проектных задач продемонстрировали только 20,4 % учителей. Результаты анкетирования показали, что учителя начальных классов достаточно мотивированы к реализации проектных задач в образовательном процессе начальной шко-

лы, что позволило спланировать дальнейшую работу по повышению квалификации педагогов и их профессионального мастерства.

Системному становления педагогического мастерства способствовал, разработанный нами, пакет учебно-программной документации курсов повышения квалификации учителей: «Инновационные технологии – инновационным учреждениям образования: использование проектных задач в начальной школе», «Использование проектных задач в образовательном процессе начальной школы».

Программа курсов включала лекционные и практические занятия. На лекционных занятиях были раскрыты теоретические основы и концептуальные положения проектных задач, на практических занятиях учителя проектировали уроки решения проектных задач и реализовывали их в образовательном процессе начальной школы. Самоанализ и анализ уроков решения проектных задач позволил педагогам отрефлексировать степень усвоения теоретических знаний и практических умений, объективно оценить уровень своих профессиональных компетенций, спроектировать собственную траекторию дальнейшего профессионального развития.

Апробации проектных задач на формирующем этапе педагогического эксперимента длилась на протяжении четырех лет работы педагога в начальной школе с одним набором учащихся. Экспериментальная работа была всецело направлена на постоянное совершенствование профессионального мастерства педагогов и их саморазвитие как фундаментальной способности человека «становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [Маралов В.Г., 2002]. Роль учителя как субъекта, его активная творческая позиция являются важнейшим условием, средством и формой самоопределения в системе общественных человеческих отношений. А наивысших ступеней свободы человек достигает, когда главной ценностью для него становится саморазвитие, когда он способен рефлексивно относиться к своей деятельности и выходить за ее пределы, т.е. когда он оказывается способным строить свою жизнедеятельность как развивающуюся на основе понимания ее законов.

Учителя открыто взаимодействовали со всеми участниками педагогического эксперимента, делились своими практическими наработками, обсуждали проблемы и пути их решения. Личность педагога должна быть гибкой и творческой, способной «... целенаправленно развивать ученика и быть открытой к новому опыту, новому знанию, активно, быть страстно увлеченной процессом познания жизни, человека, природы и способной зажечь ученика своей страстью» [Митина Л.М., 2002].

На контрольном этапе эксперимента нами было проведено повторное анкетирование учителей с целью определения динамики в их профессиональном росте. Результаты анкетирования педагогов подтвердили гипотезу исследования: экспериментальная работа прямо пропорционально влияет на профессиональный рост педагога. Так, отмечается положительная динамика в развитии учебной, методической, коммуникативной, исследовательской, проектной и др. компетенций учителей начальных классов.

Наличие данных компетенций проявлялось в активной позиции педагогов, они регулярно участвовали в международных, республиканских и региональных научно-практических конференциях, педагогических чтениях, семинарах-практикумах. Авторские разработки уроков решения проектных задач и практика их использования в образовательном процессе начальной школы отражалась в сборниках материалов конференций, в учебно-методических пособиях и методических рекомендациях, научно-методических журналах и педагогических газетах.

После завершения педагогического эксперимента образовательные учреждения – участники эксперимента стали ресурсными центрами по распространению передового педагогического опыта в образовательную практику. На базе данных учреждений образования проводятся курсы повышения квалификации, семинары-практикумы, конференции и др.

Результатом экспериментальной работы явилась готовность педагогов к внедрению проектных задач в образовательный процесс начальной школы. Учитель осознает, что совершенствование образовательной системы определяется его готовностью включиться в процессы обновления и способностью изменить себя и образовательное пространство, т.к.

современным социумом «востребована личность, способная решать нестандартные задачи в нестандартно сложившихся ситуациях, творческая личность, способная саморазвиваться, самореализовываться и успешно позиционировать себя на рынке труда» [Митина Л.М., 2005].

Таким образом, реализация проектных задач в образовательном процессе начальной школы способствует росту профессионального мастерства педагога и позволяет решить современные проблемы образования, ориентированные по формированию у младших школьников универсальных способов действия.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*к. пс. н., Андреева А.Д. ,*

*к.пс.н., Данилова Е.Е., Россия, Москва*

**Аннотация.** Предлагаемая технология формирования психологической грамотности учащихся начальной школы отвечает задачам возрастного развития и помогает школьникам стать подлинными субъектами учебной деятельности.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, психологическая грамотность, психологическая культура, психологическое образование, познавательная сфера, саморегуляция, произвольность, результаты обучения, компетентностный подход.

## **PSYCHOLOGICAL LITERACY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AS A FACTOR OF FORMATION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

*Andreeva A. D., Danilova E. E.*

**Abstract.** The proposed technology of formation of psychological literacy of elementary school students meets the challenges of the age development and helps students become true subjects of educational activity.

**Keywords:** Younger school age, psychological literacy, psychological cul-

ture, psychological education, cognitive sphere, self-regulation, the arbitrariness, the learning outcomes, competence approach.

Преобразования российской школы, связанные со сменой образовательной парадигмы, требуют модернизации психологической службы системы образования, одним из приоритетных направлений деятельности которой на современном этапе может стать формирование психологической грамотности и психологической культуры школьников. Несмотря на то, что ФГОС не регламентирует профессиональную деятельность психолога образования, можно, тем не менее, выделить одну предметную область, в рамках которой этот специалист имеет возможность непосредственно участвовать в реализации целей, заданных Стандартом образования. Этой областью является преподавание основ научной психологии на всех этапах школьного обучения, причем особую актуальность этот учебный предмет имеет в начальной школе. Основной целью психологического образования является формирование целостного мировоззрения ребенка, образа человека в общей картине мира. Л.С. Выготский говорил о том, что «мировоззрение – это то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» [Выготский Л.С., 1983. Т.3. С.315]. Развитие элементарной психологической грамотности школьников создает предпосылки для становления психологической культуры личности как части общей культуры.

В соответствии с новыми условиями деятельности и новыми задачами психологической службы образования в лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Психологический институт РАО» разработана технология формирования психологической грамотности учащихся начальной школы. В основу предлагаемой технологии положена программа учебного курса «Психология для начальной школы», являющегося первым звеном целостного курса психологии для учащихся III-XI классов, разработанного коллективом Лаборатории под руководством И.В. Дубровиной. Эффективность курса «Психология» для общеобразовательной школы была подтверждена в ходе многолетнего масштабного эксперимента.

Технология формирования психологической грамотности учащихся начальной школы отвечает требованиям компетентностного подхода в образова-

нии, направленного на развитие у школьников способности к рефлексивной оценке своих возможностей, осознание границ своей компетентности и некомпетентности, превращение школьника в субъекта учебной деятельности, создает условия для достижения учащимися предметных и метапредметных результатов обучения. Психологическая грамотность предполагает не только знание учащимися психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение применить эти знания при решении учебных ситуационных или реальных жизненных задач.

Изучение основ научной психологии в начальной школе отвечает задачам возрастного развития. Знание основных закономерностей и механизмов работы психических процессов позволяет детям сделать предметом сознательного анализа и управления собственные познавательные процессы. Способность школьника активно управлять своими познавательными процессами является одним из важных аспектов полноценного формирования умения учиться.

Предлагаемая технология реализует три основные цели образования: обучающую (овладение новыми знаниями о человеческой психике, соответствующей терминологией и лексикой, умениями применить полученные знания к решению практической задачи), развивающую (развитие способности к самопознанию, саморегуляции и самосовершенствованию), воспитывающую (воспитание психологической культуры, ценностного отношения к личности, толерантности, коммуникативных умений и навыков).

*Теоретико-методологической основой разработки представленной технологии* являются положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского применительно к пониманию закономерностей развития личности в детском возрасте, с одной стороны, и развивающего обучения – с другой.

Технология базируется на положениях концепции Л.С. Выготского о социальной ситуации развития и ключевом переживании, определяющих роль среды в развитии ребенка на каждом возрастном этапе, роли взрослого в психическом развитии ребенка, формировании его высших психических функций как собственно культурных образований. Особое значение при разработке технологии имело положение Л.С. Выготского об обучении как внутренне необхо-

димом и всеобщем моменте в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека, а также о зоне ближайшего развития.

Одним из важных теоретических оснований при разработке технологии стала идея Л.И. Божович [Божович Л.И., 2008] о потребности человека в познании окружающего мира и самого себя как одной из ведущих потребностей, насыщаемый характер которой имеет особое значение для развития и саморазвития личности. В этом контексте задачей формирования основ психологической культуры в младшем школьном возрасте является формирование интереса к своему внутреннему миру и внутреннему миру другого человека. Это же является и основной задачей разработанной технологии.

Разработка технологии основывалась также на теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, прежде всего на идее саморазвития младших школьников в процессе деятельности, организуемой учителем.

Работа с учащимися по данной технологии предполагает следующее *методическое оснащение*:

1) Психология: Учебное пособие для начальной школы. III-IV классы; Под ред. И.В. Дубровиной. Книга на доступном для детей уровне знакомит учащихся с научной психологией, дает представление об основных психических явлениях: ощущении, восприятии, внимании, памяти, воображении, мышлении и речи, воле и эмоциях. Общей задачей курса является не столько изучение младшими школьниками основ общей психологии, сколько развитие их представлений о человеческой психике и о себе, их способности к самопознанию и потребности в саморазвитии.

2) Преподавание психологии в школе, 3-11 классы: Учеб.-метод. пособие / Под ред. И.В. Дубровиной.

В пособии даны научно-дидактические основания преподавания психологии в средней общеобразовательной школе, представлена программа учебного курса по психологии для 3-11 классов, методические рекомендации по проведению занятий.

3) Сборник задач и упражнений по психологии (познавательные процессы). Разделы сборника соответствуют содержанию тематических разделов и параграфов учебного пособия для школьников и направлены на развитие у де-

тей умения применять полученные знания для решения ситуационных практических задач. Каждый раздел сборника заданий и упражнений содержит описание предметных, метапредметных и личностных результатов освоения предлагаемого учебного материала.

Представленные пособия представляют собой единый комплект для учебно-воспитательной работы по формированию психологической грамотности учащихся начальной школы. Материалы учебного пособия для детей и сборника задач и упражнений тематически и методически связаны и должны использоваться совместно.

Таким образом, разработанная технология, ориентированная на возрастные характеристики младших школьников, способствует формированию универсальных учебных действий, развитию социальной компетентности младшего школьника, произвольности, рефлексии собственных действий, стремления к самопознанию.

Важнейшая роль в этом процессе принадлежит учителю психологии. Он вводит детей в мир научных психологических понятий, учит распознавать психологические явления в повседневной жизни, показывает их роль в учебной деятельности школьников. Во взаимодействии с учителем психологии и при его поддержке школьники учатся использовать научные знания о психике как средство организации собственной психической жизни, а также как средство познания и понимания других людей. Недостаточная осознанность и произвольность собственных познавательных процессов преодолеваются школьниками именно в сотрудничестве с мыслью взрослого, учителя, потому что эти из свойства – осознанность и произвольность – лежат в зоне ближайшего развития психики ребенка этого возраста.

Разработанная технология может быть использована в практической работе психолога образования в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности учащихся начальной школы, элективных или факультативных курсов общеобразовательной школы. На этих занятиях создаются психолого-педагогические условия формирования психологической грамотности учащихся как важного фактора становления субъекта учебной деятельности, воспитания психологической культуры личности. Познавая механизмы работы челове-

ческой психики, осознавая ее богатство и уникальность, школьник открывает себя как «Человека разумного».

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ С УЧЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАЖА

*к.пс.н., Анисимова О.А., Смоленск, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению профессиональных качеств учителей. Выявлены приоритетные ценности, психоэмоциональные состояния, самооценка, стиль преподавания и уровень субъективного контроля педагогов, работающих в разных странах – России и Латвии.

**Ключевые слова:** учитель, профессиональная деятельность, профессиональное благополучие-неблагополучие, профессиональная идентичность личности учителя, эффективность и стаж работы учителя в школе, профессионально-личностное развитие.

## PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF TEACHERS WITH REGARD TO TEACHING EXPERIENCE

*O.A. Anisimova*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the professional qualities of teachers. Identified priority values, emotional state, self-esteem, teaching style and level of subjective control of teachers working in different countries - Russia and Latvia.

**Keywords:** teacher, professional activities, professional well-being-problems, professional identity is the personality of the teacher, efficiency and experience of the teachers in the school, professional and personal development.

Учитель – это ключевая фигура учебно-воспитательного процесса, носитель знаний, воплощение нравственных ценностей, норм и правил поведения и определенных профессиональных качеств. К профессиональным качествам учителя можно отнести: профессиональное мышление, эмоциональную устойчивость, коммуникативность, эмпатийность, чувство юмора, креативность и т. д.

Вполне очевидно, что эти качества непосредственно влияют на профессиональную сферу деятельности. В связи с этим, нами была предпринята по-

пытка, определить профессиональные качества учителей, работающих в средних образовательных учреждениях в двух странах – России (Смоленск) и Латвии (Рига). Патронаж совместного научно-исследовательского проекта над средними образовательными школами в двух странах осуществлял Смоленский государственный университет и Рижская академия педагогики и управления образования.

В качестве стимульного диагностического материала, использовали стандартизованную методику «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной. Опросник позволяет построить «портрет» учителя по следующим шкалам: приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля.

Методика помогает увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все, как есть. Это – только начало работы учителя над собой. Продолжением может быть участие учителя в тренингах профессионального и личностного роста.

Педагогам дается инструкция, где учителя выбирают из трех вариантов ответа тот, который точнее всего отражает их мысли, чувства, реакции. За каждое совпадение с ключом начисляется один балл.

Преобладание одного из трех вариантов ответа (более пяти выборов) в каждой из пяти шкал дает основание отнести поведение учителя, его чувства и реакции к определенной группе. Чем больше балл, тем выше степень соотношения с интерпретацией. Если в двух подшкалах из трех набрано одинаковое количество баллов (например, по четыре или по пять), значит, поведение сочетает признаки двух групп. Это может свидетельствовать о том, что поведенческие установки учителя окончательно не сформированы, он только ищет свой неповторимый профессиональный почерк. Другая возможная причина – разнообразие поведенческих стереотипов. В любом случае работа с методическими материалами поможет оценить модель профессионального поведения учителя и выбрать наиболее оптимальную для каждого исследуемого респондента.

В ходе эмпирического исследования были выделены три группы учителей с учетом педагогического стажа:

- I группа - педагогический стаж от 0 до 5 лет;
- II группа - педагогический стаж от 6 до 15 лет;
- III группа - педагогический стаж более 16 лет.

Ответы учителей г. Смоленска со стажем работы от 0 до 5 лет свидетельствуют о «самодостаточности» учителей, о концентрации их на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками данной группы учителей преобладает сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятными психоэмоциональными состояниями (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением). Учителя, оценивая свои взаимоотношения с администрацией и коллегами, оценили их как хорошие /товарищеские/. Молодые учителя в большей степени сконцентрированы на своих переживаниях и проблемах, они эмоционально сдержаны. Это может свидетельствовать о том, что молодые учителя в большей степени испытывают проблемы при взаимодействии с учениками, т.е. учителя испытывают страх, тревогу, волнение, беспокойство, недооценивают или переоценивают свои коммуникативные способности.

Но иногда у учителей могут возникать нестабильные психоэмоциональные состояния, но в целом их психоэмоциональное состояние благополучно, что дает им возможность не терять самообладание в экстремальных ситуациях и принимать верные решения.

Уровень самооценки у молодых учителей неустойчивый. Можно предположить, что при неустойчивой самооценке молодые учителя могут испытывать как творческий подъем, так и затруднения в решении профессиональных проблем, в результате эмоциональная реакция на успех или неуспех будет гораздо более интенсивней, или менее заметной, в зависимости от ситуации.

Стиль преподавания – демократический. Учителей, характеризует высокая степень принятия себя и других, гибкость, открытость и естественность, непринужденность при общении с учениками. Учителя доброжелательно настроены на взаимодействие с учениками, прислушиваются к их мнению, поощряют самостоятельность их суждений, и чаще всего применяют такие методы воздействия как: побуждение, совет и просьбу.

В ответах учителей об уровне субъективного контроля преобладают ответы, свидетельствующие о недостаточной готовности к ответственности за профессиональные промахи и сложные межличностные отношения, как с коллегами, так и с учениками. Но в трудной ситуации учителя могут собраться и быть достаточно активными и уверенными в себе.

У учителей со стажем работы от 6 до 15 лет, практически равные значения показателей свидетельствуют о «самодостаточности».

У учителей произошло профессиональное пресыщение своей работой, и на первом месте уже не находится тенденция самоутверждения, ведь необходимые умения и навыки сформировались. Учителя ориентированы на постановку и решения творческих задач, идет поиск новых способов и приемов учебной работы, путей организации активной познавательной деятельности. Для них характерна гуманистическая направленность в профессиональной деятельности. Но в отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, уравновешенность, выдержанность, которые могут быть вызваны, как личностными особенностями, так и неблагоприятными психоэмоциональными состояниями (усталость, эмоциональное и нервное истощение).

Далее у учителей г. Смоленска со стажем работы от 6 до 15 лет выявили нестабильность психоэмоциональных состояний. Как правило, нестабильное психоэмоциональное состояние определяется тремя факторами в различных их сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них. Как правило, труд учителя относится к профессиям, сопряженным с повышенной психоэмоциональной нагрузкой и эмоционально насыщен. Психоэмоциональное напряжение в определенных границах помогает учителям в решении профессиональных задач, так как при этом происходит мобилизация резервов организма. Однако, если случается чрезмерное влияние психоэмоциональных факторов, то может возникнуть нервно-психическое напряжение, в результате которого происходит «срыв высшей нервной деятельности» и возникают различные негативные реакции, что неблагоприятно сказывается на эффективности труда учителя.

Уровень самооценки у учителей позитивный. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют ученикам и коллегам и ждут от них дружелюбия, а не враждебности. Ученика всегда воспринимают как личность, заслуживающую уважения.

У учителей преобладает демократический стиль. Учителя характеризуются высокой степенью принятия себя как учителя, открыты и непринужденны при общении с учениками и коллегами, умеют владеть собой. Общение и деятельность строят на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогами, они прислушиваются к мнению учащихся, поддерживают право ученика на свою позицию, поощряют активность, инициативу, обсуждают замысел, способы и ход деятельности. У данной группы учителей преобладают организующие воздействия. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью и уважением, учетом индивидуальности личности. Основная форма обращения - совет, рекомендация, просьба.

Уровень субъективного контроля у учителей высокий. Ответы свидетельствуют о том, что педагоги принимают на себя ответственность за все, что происходит в их профессиональной жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны других людей и обстоятельств). Они обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе, они владеют такими качествами как: целеустремленность, организованность, настойчивость, выдержанность. Другая группа учителей, где идет преобладание второго варианта, может указывать о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения между субъектами общения и обстоятельствами профессиональной жизни у учителей.

Приоритетные ценности у учителей г. Смоленска, чей стаж более 16 лет указывают, что учителя в большей степени стали концентрироваться на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками время от времени у них может преобладать сдержанность, отчужденность, которая мо-

жет быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением, которое представляет собой эмоциональное, психическое и физическое истощение). Гуманистически направлены. Учителям близки интересы и проблемы учеников. В основе их отношений лежит безусловное принятие ученика. Ученики на уроках таких учителей чувствуют себя в безопасности и комфорте.

Уровень самооценки у учителей свидетельствует о позитивном самовосприятии, себя в роли учителя, который в полной мере реализует свои профессиональные возможности. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, они готовы оказывать психологическую поддержку каждому школьнику. Склонны к гибкому поведению и поиску альтернатив в процессе обучения. Таким образом, учителя, обладающие позитивной самооценкой, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учеников.

В данной группе учителей преобладает демократический стиль. Демократический стиль общения учителя с классом способствует созданию на уроках творческой (креативной) атмосферы, учет мнения учеников, их потребностей и интересов, совместные поиски решения возникающих задач и, в то же время, меры, принимаемые для поддержания дисциплины в классе. Таким образом, учителей выбирающих данный стиль работы, характеризует высокая степень принятия себя и других.

Учителя оценивая свою профессиональную деятельность не всегда готовы давать истинную оценку своего труда, им хочется скрыть профессиональные промахи и сложные межличностные отношения, как с коллегами, так и с учениками. Но в трудной ситуации учителя могут собраться и быть достаточно активными и уверенными в себе.

У учителей г. Риги со стажем работы от 0 до 5 лет ответы соответствовали гуманистической направленности молодого учителя. Такому учителю близки интересы и проблемы учеников. В основе отношений лежит безусловное принятие ученика. Ученики безошибочно чувствуют учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На его уроках они

чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителей, так и учеников. У данной группы учителей активация коммуникативных способностей по отношению к детям проходит более успешно. Данная группа учителей при общении с детьми в меньшей степени испытывает страх, чувство неловкости при общении со школьниками, что помогает молодым учителям преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, и меньше допускать ошибок, связанных со взаимоотношениями как с учениками, так и с коллегами. Взаимоотношения с администрацией и коллегами, учителя оценили как средние /официальные/. Данный уровень общения с членами педагогического коллектива, характеризуется учителями как допустимый, с преобладанием официальных отношений в системе «учитель-учитель». Молодые учителя способны эмоционально отзываться на переживания учеников, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией.

Иногда, молодые учителя, только начинающие работать в школе, испытывают психоземotionalное напряжение. Последствия такого состояния могут проявиться в различных формах дезадаптации.

Уровень самооценки у молодых учителей устойчивый. Высокий показатель самооценки, свидетельствует о том, что у учителей позитивное самовосприятие себя в роли учителя, они стараются самореализовываться в профессии, они легко создают на уроке атмосферу живого общения, не боятся вступать с учащимися в тесные контакты и оказывают им психологическую поддержку.

Стиль преподавания – демократический. Демократический стиль ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Учителя с демократическим стилем имеют более широкий круг индивидуального общения, чаще прибегают к диалогу и используют неимперативные формы обращений, что способствует созданию на уроках творческой (креативной) атмосферы.

Молодые учителя с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или

препятствия со стороны других людей и жизненных ситуаций). Они обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

Учителя со стажем работы от 6 до 15 лет, продемонстрировали высокие показатели самодостаточности. У учителей произошла стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения.

У учителей иногда может проявляться нестабильность психоэмоциональных состояний. Труд учителя относится к профессиям, сопряженным с повышенной психоэмоциональной нагрузкой и эмоционально насыщен. Однако, если случается чрезмерное влияние психоэмоциональных факторов, то может возникнуть нервно-психическое напряжение, в результате которого происходит «срыв высшей нервной деятельности» и возникают различные негативные реакции, что неблагоприятно сказывается на эффективности труда учителя.

У учителей наблюдается устойчивый уровень самооценки. Учителя позитивно воспринимают себя в роли учителя. Они свободно владеют собой в трудных ситуациях и в выборе способов выхода из них. У них гибкое поведение, с высоким уровнем эмоциональной устойчивости поведения.

У учителей преобладает демократический стиль. Учителя характеризуются высокой степенью принятия себя как учителя. Демократический стиль ставит учителей и учеников в позицию дружественного взаимопонимания, что способствует созданию на уроках творческой (креативной) атмосферы.

Уровень субъективного контроля у учителей высокий. Учителя удовлетворены своей профессиональной деятельностью, и полагают, что большинство важных профессиональных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свое профессиональное развитие и готовность отвечать за своих учеников.

Приоритетные ценности у учителей г. Риги, чей стаж более 16 лет указывают, что учителя с большим педагогическим стажем работы гуманистически направлены. У них накоплен большой опыт теоретической и практической базы преподавания предмета, однако их профессиональная деятельность, часто осложняется трудностями личного и семейного характера. Среди факторов,

препятствующих продуктивной профессиональной деятельности, не последнее место занимает сфера межличностных отношений. В отношениях с коллегами и учениками у них время от времени может преобладать сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана профессиональной усталостью, личностными особенностями, или неблагоприятным психоэмоциональным состоянием. Однако учителям близки интересы и проблемы учеников и в основе их отношений лежит безусловное принятие ученика.

Психоэмоциональное состояние у учителей нестабильно. Учителя напряжены в профессиональной деятельности. Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связана с интенсивным общением, точнее, с целенаправленным восприятием учеников и коллег и воздействием на них, может, привести к профессиональному выгоранию. Учителям приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения: активно ставить и решать проблемы, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и быстро интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения. Учителя информационно и эмоционально перегружены. Но в нужный момент времени, они не теряют самообладания и принимают верные решения.

У учителей высокий показатель позитивной самооценки, который свидетельствует о профессиональной состоятельности, о том, что у учителей позитивное самовосприятие себя в роли учителя, что является важным фактором профессионального саморазвития.

Учителя с высокой позитивной самооценкой способны справляться с различными профессиональными ситуациями. Убеждены, что, столкнувшись с трудностями, они способны их преодолеть, не теряя присутствия духа. Они чувствуют, что нужны учащимся и своим коллегам, а их способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. В осуществлении профессиональной деятельности такие учителя стремятся к максимальной гибкости: эмпатии (способность сопереживать, сочувствовать), чувствительности к потребностям учащихся, эмоциональной уравновешенности, уверенности в себе, жизнерадостности, владении стилем неформального общения с учащимися. Школьники обычно высоко ценят проявление таких качеств у учителей.

В данной группе учителей преобладает демократический стиль. Демократический стиль ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Учителя с демократическим стилем имеют более широкий круг индивидуального общения, чаще прибегают к диалогу и используют неимперативные формы обращений, что способствует созданию на уроках творческой (креативной) атмосферы.

Учителя с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их профессиональной жизни и жизни их учеников, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами. Они обладают высокой поисковой активностью, уверенностью в себе, осознанием и оценкой собственных действий, чувством достоинства, ответственностью за происходящее, самоуважением, саморегуляцией, самостоятельностью и зрелостью личности.

Таким образом, по результатам проведённых исследований можно представить:

1. «Портрет молодого учителя». Для педагогов характерна гуманистическая направленность, близки интересы и проблемы учеников. В целом преобладает демократический стиль в работе. Возможно наличие внутреннего конфликта, так как для большинства молодых педагогов процесс профессионального становления сопровождается адаптацией к приобретению иной социальной роли, новым условиям деятельности, формам работы, коллективу. Для них характерны нестабильность психоэмоционального состояния, неустойчивая самооценка, недостаточный уровень сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

2. «Портрет учителя, у которого стаж профессиональной деятельности от 6 до 15 лет». Для таких педагогов характерна гуманистическая направленность, им близки интересы и проблемы учеников. В целом в их профессиональной деятельности преобладает демократический стиль. У учителей произошло профессиональное становление, им не нужно самоутверждаться, у них хорошо развиты необходимые профессиональные умения и навыки. Учителя в большей степени ориентированы на постановку и решение творческих задач, у них идет

поиск новых способов и приемов учебной работы, путей организации активной познавательной деятельности.

3. «Портрет учителя, чей стаж более 16 лет». Учителя со стажем имеют определенные навыки самоорганизации педагогической деятельности, они имеют высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. Для педагогов характерна гуманистическая направленность и демократический стиль в работе. Им близки интересы и проблемы учеников.

Таким образом, в рамках данного исследования были изучены психологические портреты учителей, работающих в двух городах, г. Смоленске и г. Риге.

Выявлено, что для педагогов всех возрастов важнейшей ценностью является ценностное отношение к детям и демократический стиль преподавания. Учителя стремятся понять и помочь ученикам, видят в каждом из них творческую, развивающуюся личность и поддерживают их стремление к самосовершенствованию. Однако не все педагоги способны контролировать свои эмоции и импульсивные реакции. Эмоциональное состояние педагогов нестабильное, что не всегда обеспечивает активные формы его профессиональной деятельности. Нарушения эмоциональной сферы (эмоционально-неблагоприятные состояния) негативно сказываются на общем ходе профессионального развития личности учителя, что затрудняет все формы общения и профессиональную деятельность учителя, и ведет к снижению уровня самооценки. Самооценка у педагогов становится неустойчивая, а от нее зависит вся «личная педагогическая философия» учителя. Уровень субъективного контроля у педагогов – высокий, что свидетельствует о большой готовности и ответственности учителей отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

## **ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ**

*к.пс.н., Антоновский А.В., к.пс.н., Балакишина Е.В., Тверь, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных школ. Эмпи-

рически выявлены особенности эмпатии, коммуникативного контроля, predisposition к конфликтному поведению, что определяет в целом личностный потенциал педагога в контексте его профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** конфликтные ситуации, личностный потенциал, педагогическая деятельность.

## **THE PERSONAL POTENTIAL OF THE TEACHER AND HIS ROLE IN RESOLVING CONFLICT SITUATIONS**

**Antonovsky A.V., Balakshina E.V.**

**Abstract.** This article is dedicated to the results of theoretical analysis of professional activity of teachers of secondary schools. Empirically revealed features of empathy, communication control, the predisposition to conflict behavior, which determines the overall personal potential of the teacher in the context of his professional activity.

**Keywords:** conflict, personal potential, pedagogical activity.

Современные реалии оказывают определенное влияние на деятельность современного педагога. Технологизация и информатизация педагогического процесса вызывают необходимость постоянного саморазвития, активного усваивания нововведений. В таких условиях своевременная адаптация учителя к изменениям в образовательной сфере, настройка на «новый лад» способствуют успешной реализации в изменяющихся условиях труда. Педагогическому коллективу приходится непрерывно работать над повышением эффективности и качества учебно-воспитательного процесса, где одной из самых важных сторон является активное взаимодействие в системах «учитель-коллектив», «учитель-ученики», «учитель-родители» [Антоновский А.В., Балакшина Е.В., 2014].

Отдельного внимания заслуживают возникающие в образовательной среде конфликты, их причины и возможные варианты при этом поведения учителя. Конфликтные ситуации можно отнести к экстремальным факторам педагогической деятельности. В данном случае развитый личностный потенциал и входящие в его состав психологические качества педагога позволяют принимать оптимальное решение для максимально комфортного выхода из конфликта для всех участвующих сторон.

По Д.А. Леонтьеву, личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости. Формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [Цит. по Тягунов А.А., Подолько Е.О., Филиппченкова С.И., 2012]. Согласно А.Г. Маклакову, личностный потенциал представляет собой взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие эффективность адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды, возможность сохранения здоровья. К составляющим личностного потенциала можно отнести уровень нервно-психической устойчивости, самооценку, уровень конфликтности, морально-нравственные качества и др. [Маклаков А.Г., 1996].

Целью нашего исследования было проведение теоретического анализа специфики профессиональной педагогической деятельности учителей общеобразовательных школ, эмпирическое изучение личностных качеств и предрасположенности к конфликтному поведению педагогов разной профессиональной направленности. Общий объем выборки составил 54 респондента женского пола в возрасте от 28 до 62 лет. Были использованы следующие методики: 1) модифицированный опросник А. Меграбяна и Н. Эпштейна; 2) методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера; 3) методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса.

Установлено, что для 45% выборки (24 чел.) характерен высокий уровень эмпатии, 35% выборки (19 чел.) обладает средним уровнем эмпатии и лишь 20 % (11 чел.) низким уровнем эмпатии. Нами выделена одна интересная закономерность – низкий уровень эмпатии в основном свойственен для учителей естественнонаучной направленности (математики, физики, химии и др.). Данная группа педагогов предпочитает более жесткий стиль управления и контроля в учебном процессе. При этом высокие требования к соблюдению дисциплины отражаются не только на стиле общения с учащимися, но и на трудовом коллективе.

Далее, анализ результатов по выбору стратегий поведения в конфликтных ситуациях в педагогическом коллективе показал, что большинство учителей примерно в равной степени предрасположены к применению стратегий соперничества и сотрудничества, малая часть коллектива предпочитает стратегии избегание и компромисс (соперничество – 33%, сотрудничество – 31%, компромисс – 25%, избегание – 11%). Полученные результаты свидетельствуют о присутствии здоровой конкуренции внутри педагогического коллектива. Разработка новых программ, методических разработок, открытых уроков с применением технических средств и креативных подходов являются необходимым условием для профессионального роста учителя, а также пропуском на конкурсы различного уровня, что в целом поощряется администрацией образовательного учреждения.

Исследование уровня выраженности коммуникативного контроля у педагогов показало, что большая часть респондентов демонстрирует высокий или средний уровень коммуникативного контроля. Лишь для 15% (8 чел.) от общей выборки характерен низкий уровень выраженности самоконтроля. Так, 27 педагогов (50%) демонстрируют высокий уровень коммуникативного контроля, 19 человек (35%) – средний уровень. Выявленный низкий уровень коммуникативного контроля в общении в основном характерен на начальном этапе вхождения в профессиональную деятельность (молодые учителя) и на стадии мастерства. В первом случае происходит адаптация к условиям труда, постепенной выработке собственного стиля педагогической деятельности. Во втором – формирование профессиональной усталости, стресса, что, как результат, приводит к эмоциональным всплескам в общении, нетерпимости и т.п.

Резюмируя полученные данные, можно предположить, что специфика профессиональной направленности учителей отражается на способе взаимодействия в педагогическом коллективе и с учащимися школы, а также определяет характер выхода из кризисных ситуаций. Опыт и профессиональный стаж педагога являются своеобразными индикаторами к возможному проявлению нетерпимости в общении. Так, на начальном этапе необходимо оказание психологической поддержки молодым педагогам, а на стадии мастерства следует внимательно следить за педагогической нагрузкой для предотвращения формирова-

ния профессионального стресса и возможного эмоционального выгорания в педагогическом труде.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЕЕ СУБЪЕКТОВ<sup>9</sup>

*д. пс. н., Баева И.А., Санкт-Петербург, Россия*

*к.пс.н., Гаязова Л.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается воздействие психологических характеристик образовательной среды на профессиональное и личностное развитие учителя и ученика. Приведены результаты исследования, подтверждающего, что уровень психологической безопасности образовательной среды для педагогов, взаимосвязан с психологическим благополучием учащихся.

**Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая безопасность, психологическое благополучие.

## PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ITS SUBJECTS

*Baeva I. A., L. L. Gayazova*

**Abstract.** The article explains the impact of the psychological characteristics of the educational environment for professional and personal development of teacher and student. The results of the study confirm that the level of psychological safety of educational environment for teachers, correlated with psychological well-being of students.

**Keywords:** educational environment, psychological safety, psychological well-being

Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния, изучение данной проблемы имеет давнюю традицию в психологических исследова-

---

<sup>9</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00559

ниях. Диапазон концептуальных представлений располагается между двумя полюсами: признание жесткой зависимости, средовой обусловленности психической организации человека, с одной стороны, и признание приоритета внутренней сущности личности, с другой, общим для всего континуума психологических исследований является признание прочных взаимосвязей человека и окружающей его природной и социальной действительности. То, что предметом психологического исследования может быть не только человек, но и среда, известно давно. Это понятие исследует психология социального научения, психолингвистика, интеракционализм, социальная психология. Следует отметить, что начиная с конца XX века, активно ведутся исследования образовательной среды в области педагогической психологии и психологии развития.

Образовательная среда влияет на личностное развитие человека на протяжении всей жизни, но особое воздействие на личность включенных в нее субъектов, она оказывает в период обучения в школе. Об этом писал еще Л.С. Выготский: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний так же и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [Выготский, 1982, с.127]. Эмпирические исследования подтвердили продуктивные подходы в определении психологического смысла образовательной среды и ее роли в развитии и социализации личности [Баева, 2008; Панов В.И.. 2007; Рубцов, 2008 и др.]. Важным аспектом является то, что образовательная среда выступает фактором влияния для профессионального развития педагога и личностного становления и развития учащегося. В исследованиях было доказано, что одним из важнейших психологических качеств образовательной среды является ее безопасность [Баева и др., 2011].

Актуальность данной позиции приобрела дополнительную социальную значимость после введения новых федеральных образовательных стандартов и утверждением Минтруда России профессионального стандарта педагога. Оба документа утверждают, что учитель должен обладать профессиональной компетентностью для создания, обеспечения и проектирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Под психологической безопасностью образовательной среды мы понимаем её состояние, свободное от проявлений психологического насилия во

взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды и обеспечивающее профессиональное и личностное развитие включенных в нее участников.

В одном из эмпирических исследований мы выявляли характер взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды и психологического благополучия учащихся и педагогов. Количественный состав испытуемых 180 учащихся и 124 педагога.

Результаты анализа позволили определить, что, во-первых, уровень психологической безопасности школы в оценках обеих групп испытуемых изменяется относительно согласовано – если проранжировать образовательные учреждения в порядке уменьшения индекса психологической безопасности образовательной среды, полученного в результате обследования педагогов и учащихся в отдельности, то будут получены незначительные вариации.

Во-вторых, во всех обследованных школах уровень психологической безопасности образовательной среды в оценках педагогов выше, чем у учащихся. Данный результат можно рассматривать с точки зрения возрастных и статусно-ролевых особенностей испытуемых и предположить, что поскольку образовательная среда для педагогов воплощает в себе поле их профессиональной деятельности и по ценностно-смысловому содержанию может выступать как более значимая, чем для учащихся, то, соответственно, педагоги более чувствительны при оценке ее психологической безопасности.

В-третьих, различия в уровне психологической безопасности образовательной среды в разных школах выражены в оценках учителей, в то время как, различия в оценке уровня психологической безопасности учащимися выражены незначительно. Такой результат может свидетельствовать не только в пользу предположения о большей ценностно-смысловой нагруженности образовательной среды для педагогов, но и говорить о том, что психологическая безопасность образовательной среды для педагогов и учащихся может детерминироваться различными факторами. Также, нельзя не отметить и вероятность того, что психологическая безопасность образовательной среды для педагогов может выступать условием ее безопасности для учащихся.

В ходе исследования было проверено предположение о том, что психологическая безопасность образовательной среды для ее педагогов влияет на психологическое благополучие учащихся. Проверка предположения о том, что уровень психологической безопасности образовательной среды может влиять на психологическое благополучие учащихся осуществлялась при помощи однофакторного дисперсионного анализа. Для того чтобы выявить уровень некоторых компонентов психологического благополучия учащихся были использованы «Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В.Соколовой, методика диагностики личностной креативности Е.Е.Туник, тест смысложизненных ориентаций в адаптации Д.А.Леонтьева.

В результате было определено, что в зависимости от уровня психологической безопасности образовательной среды для педагогов, меняется и уровень компонентов психологического благополучия учащихся. В частности, психологическая безопасность образовательной среды для педагогов влияет на составляющие эмоционального благополучия – напряженность и чувствительность ( $F=2,48$ ;  $p\leq 0,05$ ), значимость социального окружения ( $F=3,76$ ;  $p\leq 0,01$ ), самооценку здоровья ( $F=6,42$ ;  $p\leq 0,001$ ); на смысложизненные ориентации – восприятие своей жизни как интересной и эмоционально насыщенной ( $F=4,63$ ;  $p\leq 0,001$ ), представление о себе, как о человеке, обладающим свободой выбора при построении жизни ( $F=2,88$ ;  $p\leq 0,05$ ), представление о себе, как о человеке, способном контролировать жизнь ( $F=2,84$ ;  $p\leq 0,05$ ); на составляющие личностной креативности – склонность к риску ( $F=4,42$ ;  $p\leq 0,001$ ), любознательность ( $F=6,11$ ;  $p\leq 0,001$ ), стремление к постановке и решению сложных задач, настойчивость в достижении задуманного ( $F=3,30$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Результаты анализа показали, что в образовательной среде с высоким уровнем психологической безопасности для педагогов учащиеся отличаются более стабильным эмоциональным состоянием с преобладанием позитивно окрашенных эмоций и чувств, большим интересом к социальному окружению, уверенностью в собственных силах и возможности менять сложившуюся ситуацию. Также, в такой образовательной среде учащихся отличает более выраженная познавательная активность и настойчивость при решении различных задач.

Обеспечение безопасности образовательной среды и ее субъектов является не только важнейшей задачей в организации деятельности образовательных учреждений, но условием, позволяющим реализовать все те задачи, которые ставит перед системой образования общество и государство. Развитие и формирование качеств личности, требуемых современным обществом, внедрение инновационных технологий в систему обучения, ускорение процессов информатизации – все это уже является ощутимой нагрузкой для человека, и отсутствие должного уровня качественных характеристик образовательной среды, в том числе и уровня ее безопасности, может вызвать большие затруднения в достижении требуемого результата.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС<sup>10</sup>**

*к.пс.н., Барцевич В.Н., Москва, Россия*

**Аннотация:** В статье рассматривается работа психологической службы с педагогическим коллективом направленная на осознание учителями необходимости включения в образовательное пространство школы проектной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** познавательная активность учащихся, проектная деятельность, личностно-профессиональное развитие педагогов, самосознание, психологическая коррекционно-развивающая программа.

## **PSYCHOLOGICAL WORK WITH TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITY FOR SCHOOLCHILDREN**

*Bartsevitch V.N.*

**Abstract.** The article discusses the work of psychological services and teaching staff aimed at the development of cognitive activity of schoolchildren through the implementation in the educational space of the school research projects.

---

<sup>10</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10779)

**Keywords:** cognitive activity of schoolchildren, project activities, personal and professional development of teachers, self-awareness, psychological correctional program;

В современной Концепции модернизации российского образования под основным результатом деятельности образовательного учреждения подразумевается не только формирование системы знаний, умений и навыков у учащихся, а развитие творческих способностей учащихся, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, познавательных, предметных и исследовательских умений, и компетенций, обеспечивающих выпускнику готовность к продолжению профессионального образования. Высокий уровень развития данных характеристик определяет успешность функционирования выпускника в будущих условиях жизнедеятельности, предполагает наличие высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий. Одним из условий развития у учащихся инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в информации является познавательная активность. Эффективным средством, создающим условия для познавательной активности учащихся, являются особого вида учебные задания – проектные работы.

Проектные работы содержат проблемно-поисковую деятельность, способствующую развитию наблюдательности и стремлению находить ответы на возникающие вопросы, проверять правильность своих ответов, на основе анализа информации, при проведении экспериментов и исследований. Но самое основное то, что проект выполняется с учетом интересов учащихся.

В решении данной задачи важная роль отводится педагогу т.к. учащихся необходимо последовательно обучать и мотивировать к проектной деятельности.

Согласно проведенному исследованию Е. А. Вохменцевой анализ содержания представляемых учениками работ, их выступлений на конференциях позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев проектная деятельность учащихся не вполне самостоятельна. [Е. А. Вохменцева, 2011] Это мнение подтверждают и руководители проектных и

исследовательских работ учащихся. Они отмечают, что около 50% школьников не умеют самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, осуществлять рефлексию, грамотно выстраивать доклад.

В большинстве своем это является следствием низкого уровня личностно-профессионального развития педагогов препятствующего осознанию важности исследовательской деятельности и освоению алгоритма реализации проекта.

Согласно концепции личностно-профессионального развития педагога [Л.М. Митина 2010, 2014], благоприятные психологические условия для творческой активности и самореализации учащихся создает учитель обладающий высоким уровнем развития интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания, реализующий свой труд в *модели развития*. Педагога функционирующего в *адаптивной модели* характеризует низкий уровень личностно-профессионального развития, что определяет деструктивный путь в профессии, приводит к расхищению педагогом не только своего креативного потенциала и личностных ресурсов, но и учащихся.

Сотрудниками лаборатории профессионального развития личности [Акованцевой Л.И., Хохловой Я.В., 2012] изучался творческий потенциал учителей ГБОУ СОЦ №1323. Одно из направлений исследования с помощью методики «Оценка факторов осуществления творческой профессиональной деятельности» позволило проанализировать мотивационную готовность учителей к развивающей профессиональной деятельности. Согласно результатам полученных данных 16% педагогов работающих в модели развития отличались высокими предпосылками к творческой деятельности, а 84% учителей функционирующих в адаптивной модели выявлены средние и низкие показатели.

Проведенное исследование уровня личностно-профессионального развития педагогов гимназии №1522 показало, что 24% учителей осуществляют свой труд в развивающей модели и именно они осуществляют с учащимися

проектную деятельность [В.Н. Барцевич, 2014]. Обсуждение полученных результатов с педагогами, функционирующими в адаптивной модели, выявило скептическое отношение к проектной деятельности учащихся, которое объяснялось большой учебной нагрузкой, отсутствием интереса у самих обучающихся к данному виду деятельности, а также непонимание того как педагог может организовать эту работу.

В результате анализа данных исследования и консультаций педагогов психологической службой гимназии совместно с администрацией была разработана коррекционно-развивающая программа для педагогов направленная на развитие самосознания учителей. В основу данной программы положена технология конструктивного изменения поведения учителя, разработанная [Л.М. Митиной 2010, 2014], включающая в себя четыре стадии изменения поведения: *подготовку, осознание, переоценку, действие*, и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности учителя.

Осознание педагогом комплекса личных проблем в ситуации освоения нового вида деятельности, связано с тем, как он оценит свои возможности и перспективы. Мы полагаем, что степень осознанности своего отношения к внедрению новых форм работы влияет на формирование стратегии поведения, уровень включенности в проблему, а также конструирование новых целей и задач для своего профессионального развития. Именно поэтому в разработке средств психологической поддержки мы особое внимание уделили развитию самосознания педагога. Психологическая коррекционно-развивающая программа содержала четыре стадии.

***Первая стадия «Подготовка»*** - на данной стадии с учителями проводились беседы с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы. Педагоги получали мотивирующие знания, формирующие у них представления о цели внедрения проектной деятельности учащихся в образовательную среду.

***Вторая стадия «Осознание»*** основным процессом которой является осознание педагогом необходимости в постоянном развитии, творческой самореализации личности педагога и учащихся в современной системе образования.

Итогом этого занятия явилось заключение о том, что в современной системе образования необходим иной уровень активности педагога.

*Третья стадия «Переоценка»* - на данной стадии посредством моделирования ролевых (проектных) игр учителя получают возможность оценить, осмыслить современные формы проектной деятельности, а также способы развития познавательной активности у учащихся. Основная цель занятия - вооружить педагога определенными информационными и методическими средствами, которые позволят ему квалифицированно повышать свой профессиональный уровень.

*На стадии «Действие»* проводилось закрепление новых способов поведения, поддержание и стимулирование учителей к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности. Это занятие призвано ответить на вопрос: чего мы ожидаем и чего хотели бы получить от внедрения в образовательный процесс проектной деятельности для педагогов и учеников. Что «лично я» мог бы сделать в своей работе в связи с внедрения в образовательный процесс проектной деятельности?

В результате проведенной коррекционно-развивающей работы количество учителей работающих в модели развития увеличилось на 12%, а также педагогическим коллективом гимназии была разработана и апробируется программа проектной деятельности учащихся для всего образовательного учреждения.

## **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В СТАНОВЛЕНИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МО- ЛОДЕЖИ**

*к.п.н., Батарчук Д.С., Брянск, Россия*

**Аннотация:** в статье рассматриваются результаты исследования мультикультурного самосознания учащейся молодежи. Представлено содержание педагогических ситуаций, эффективно стимулирующих процесс становления мультикультурного самосознания и его уровней.

**Ключевые слова:** мультикультурное самосознание, педагогические ситуации.

## ROLE OF PEDAGOGICAL SITUATIONS IN MULTICULTURAL CONSCIOUSNESS FORMATION OF THE STUDYING YOUTH

*Batarchuk D.S.*

**Abstract:** the article dwells on the results of research of multicultural consciousness of the studying youth. The content of the pedagogical situations efficient in stimulating process of multicultural consciousness formation and its levels is presented there.

**Keywords:** multicultural consciousness, pedagogical situations.

В концепции модернизации российского образования отмечается, что роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического, общественного развития, значительного расширения масштабов межкультурного взаимодействия, в связи, с чем особую важность приобретают личностные особенности коммуникабельности, этнотолерантности, мультикультурного самосознания.

Образование является важнейшей функцией культуры, так как обеспечивает ее сохранение, трансляцию и потенциальное развитие. Научный поиск принципов и оптимальных условий мультикультурного образования представляется необходимым потому, что позволяет рассматривать в интегративной совокупности характерные явления социальных процессов (деятельностных, нравственно-духовных, мыслительных), происходящих в обществе. Ученые M.J. Bennett, A. Markusen, G. Triandis и др., рассматривая общую парадигму образования, отмечают, что она формулируется в контексте «Образование – это часть культуры» [Bennett M.J., 1986]. Усиление взаимозависимости человечества с необходимостью ставит проблему создания условий становления мультикультурного самосознания в особенности молодежи.

Определяя *мультикультурное самосознание*, мы понимаем его как самосознание личности, при котором достигается высокий уровень позитивного осознанного отношения человека к культуре различных национальностей при условии сохранения и развития им этнической идентификации, оно отражает

духовное бытие человека, его социокультурное определение в разнообразии культур, проявляется в положительном ценностном отношении к мультикультурной среде и активном взаимодействии с ее представителями.

Процесс становления мультикультурного самосознания учащейся молодежи на основе педагогических ситуаций возможен на основе их научного анализа. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «педагогическая ситуация» широко представлено в научных трудах отечественных ученых (З.И. Балашова, О.С. Богданова, Н.М. Борятко, З.И. Васильева, Н.В. Кузнецова, Н.Г. Осухова, В.А. Павлов, В.И. Перова, В.В. Сериков, Л.Ф. Спиркин и др.). Педагогическую ситуацию мы рассматриваем как основу учебно-воспитательного процесса, которая стимулирует деятельность учащихся и актуализирует мультикультурное самосознание. Рассматривая организацию воспитательного процесса как «системную последовательность педагогических ситуаций» [Борятко Н.М., 2005] и учитывая направленность педагогического процесса на мультикультурное воспитание учащихся, мы сочли целесообразным в структуру *целостной педагогической ситуации* формирования мультикультурного самосознания старшеклассников включить комплексы *частных педагогических ситуаций*, соответствующих стадиям становления мультикультурного самосознания. Методика эксперимента: исследование проводилось в средних общеобразовательных школах № 4, №36 г. Астрахани (на базе 9 – 10 классов). Контрольную группу составляли 72 учащихся, экспериментальную – 70. В процессе исследования использовались следующие диагностические методики: методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, адаптированная И.В. Дубровиной, методические разработки Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», Шкалы социальной дистанции Э.С. Богардуса, методики изучения этнических авто- и гетеростереотипов, методики изучения личностной рефлексии Н.И. Гуткиной, методики изучения этнических стереотипов Д. Катца и К. Брели, методики изучения этнотолерантности учащихся, разработанной П.В. Степановым. В процессе эксперимента было разработано и апробировано четыре комплекса педагогических ситуаций, каждый из которых включал свои цели, содержание и методы. В соответствии с *первой стадией* становления мультикультурного самосознания учащейся молодежи *комплекс ситуаций* был направлен на актуализацию этнической идентификации, формирование у них адекватного взгляда на себя и

других с различных сторон (эмоциональной, когнитивной), расширение представлений о своем этносе, его связях с другими этносами, на самоанализ и самооценку себя как представителя того или другого этноса.

На *второй стадии* становления мультикультурного самосознания старшеклассников *комплекс ситуаций* был направлен на расширение когнитивного и обогащение эмоционально-ценностного компонентов мультикультурного самосознания учащейся молодежи. В соответствии с *третьей стадией* становления мультикультурного самосознания старшеклассников *комплекс педагогических ситуаций* был направлен на развитие регулятивно-поведенческого компонента мультикультурного самосознания: способности к общению с представителями различных национальностей с соблюдением этических и правовых норм в процессе установления связей между народами региона и страны; способности к поведению и деятельности на основе мультикультурного понимания культурного многообразия мира.

Согласно *четвертой стадии* становления мультикультурного самосознания старшеклассников *комплекс педагогических ситуаций* был направлен на актуализацию и развитие у учащихся способности к личностной рефлексии, связанной с осмыслением себя как субъекта этноса, как гражданина страны, как человека, живущего в мультикультурном мире, анализом достоинств и недостатков своей позиции во взаимодействии с этим миром и формированием стремления сделать эту позицию предметом осознанного и целенаправленного преобразования.

Апробация в виде констатирующего эксперимента всех представленных комплексов педагогических ситуаций показала эффективность их применения в процессе становления мультикультурного самосознания учащейся молодежи. По уровням мультикультурного самосознания учащиеся распределились следующим образом: на начальном уровне – 28,1%, на низком – 43,9%, на среднем – 24,1%, на высоком – 3,9%. Реализация на практике обозначенной логики организации и использования педагогических ситуаций выявила, что учащаяся молодежь разных уровней мультикультурного самосознания по-разному проявляет себя в предлагаемых педагогических ситуациях, сталкиваясь с определенными затруднениями. В процессе реализации указанных педагогических ситуаций были выявлены *закономерности* между уровнем мультикультурного самосознания учащейся молодежи и их индивидуальными особенностями; уровнем сформированности положительной

этнической идентификации; наличием психологической готовности к самоопределению в культуре народов страны и мира, сформированностью дифференцированной структуры ценностных ориентаций; уровнем развитости личностной рефлексии.

На основании этих взаимосвязей нами были уточнены *педагогические принципы*, которыми необходимо было руководствоваться педагогам при организации работы по стимулированию процесса становления мультикультурного самосознания учащейся молодежи: *принцип* учета индивидуальных особенностей учащихся, особенно тех, которые влияют на становление мультикультурного самосознания; *принцип* учета характера этнической идентификации молодежи, знание ими культуры своего народа, понимание и принятие ее, осознание себя как представителя своего народа, наличие положительных адекватных стереотипов; *принцип* учета степени информированности о культуре страны и мира; *принцип* учета наличия у учащейся молодежи достаточного дифференцированной структуры ценностных ориентаций, места в этой структуре ценностей мира, мирного сосуществования; *принцип* учета способности молодежи к осуществлению личностной рефлексии; *принцип* учета степени сформированности этнотолерантности.

Результаты исследования подтвердили, что процесс становления мультикультурного самосознания успешно происходит при достижении единства педагогического коллектива в понимании мультикультурного самосознания как компонента духовно-нравственного воспитания личности, как самосознания, позволяющего личности при наличии позитивной этнической идентификации проявлять положительное эмоционально-ценностное отношение к мультикультурной среде и активно взаимодействовать с ее представителями. В целях обеспечения единства педагогического коллектива в понимании мультикультурного самосознания как цели воспитания, как показало исследование, необходима специальная организационно-методическая работа с педагогами, активное вовлечение их в деятельность по становлению мультикультурного самосознания учащейся молодежи.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы исследования мультикультурного самосознания как социально-значимого компонента развития личности связаны с исследованием специфики его формирования у представителей различных возрастных групп.

## ТРУДНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ВЫСОКИМ ТВОРЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>11</sup>

*к.пс.н. Белова Е.С., Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития дошкольников с высоким творческим потенциалом. Представлены результаты экспериментального исследования особенностей развития творчески одаренных детей 5-7 лет в сравнении со сверстниками. Выявлены трудности развития речи, внимания, общения у некоторых творчески одарённых дошкольников.

**Ключевые слова:** трудности развития, творческий потенциал, одаренные дети, дошкольный возраст.

### DEVELOPMENT DIFFICULTIES OF CHILDREN WITH HIGH CREATIVE POTENTIAL IN PRESCHOOL AGE

*Belova E.S.*

**Abstract.** The paper is devoted to problem of the development of preschool children with high creative potential. The experimental study results of the development of 5-7 years old creative gifted children in comparison with their peers were presented. Difficulties in the development of speech, attention, communication of some gifted preschoolers were identified.

**Keywords:** development difficulties, creative potential, gifted children, preschool age.

Реализация новых образовательных стандартов предполагает обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, раскрытия их творческого потенциала, развития их познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. В связи с этим особую актуальность и значимость приобретает задача выделения детей, нуждающихся в специальных условиях обучения, в частности, одаренных детей, отличающихся высокими творческими способностями.

---

<sup>11</sup> Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00741а.

Высокий творческий потенциал как основная характеристика одарённого ребенка может проявляться уже на этапе дошкольного возраста. Крайне важно не только заметить ростки дарований, но и поддержать, учитывая индивидуальные особенности неординарного дошкольника. Однако, как показывает практика, раскрытие юных дарований часто может быть сопряжено с возникновением специфических проблем и вопросов, обусловленных особенностями развития неординарных детей.

В связи с недостаточной изученностью в отечественной психологии специфики развития одарённых детей дошкольного возраста проведенное исследование было нацелено на выделение особенностей и трудностей развития одарённых дошкольников. В задачи исследования входило: выявление одаренных дошкольников; анализ специфики и трудностей их развития. Теоретическую основу исследования составил подход, предложенный А.М.Матюшкиным, в соответствии с которым одаренность рассматривалась как творческий потенциал, заложенный в ребенке с рождения и реализующийся по мере взросления в разных областях и сферах деятельности [Матюшкин А.М., 1989]. Исследование основывалось также на разработанной Е.И.Щеблановой структурно-динамической модели одаренности [Щебланова Е.И., 2006].

Обследовано: 230 детей 5-6 лет, 60 детей 6-7 лет. Дети посещали дошкольные учреждения г. Москвы.

В комплексном исследовании детей использовались следующие методики: Фигурный тест творческого мышления Е.П.Торренса (адаптация для дошкольников Е.С.Беловой и Е.И.Щеблановой), методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС, форма А), разработанная Е.И.Щеблановой, И.С.Авериной, Е.Н.Задориной; Прогрессивные матрицы Дж.Равена (цветной вариант); опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальной анкеты; наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; методика диагностики речевого развития дошкольника (М.А.Поваляева); анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, рассказов, песен и др.) и их экспертная оценка; Фильм-тест Р.Жиля на выявление конкретно-личностных отношений ребенка с окружающими, некоторых поведенческих характеристик и черт лич-

ности; проективные методики: «Рисунок человека», «Два домика»; статистическая компьютерная обработка данных.

По полученным результатам, дети с высоким творческим потенциалом, отнесенные к одарённым, составили 13,6% от обследованных детей 5-6 лет, 15% от выборки 6-7-летних. Творчески одарённые дошкольники выделялись стремлением к творческому самовыражению в разных видах деятельности, характерной для дошкольного возраста (игровая, конструктивная, изобразительная, др.).

Проведён сравнительный анализ показателей развития одаренных дошкольников и показателей развития их менее творческих сверстников (с средним, низким или ниже среднего уровнем творческого потенциала). Установлено, что в обследуемых двух возрастных выборках (5-6, 6-7 лет), одаренные дошкольники превосходят сверстников по творческому, интеллектуальному развитию, у них более выражены познавательная потребность и стремление к творческому самовыражению, различия статистически значимы. Как и сверстники, одаренные тоже стремятся к общению с взрослыми и детьми. При этом одарённые дошкольники 5-6 лет больше стремились к общению с взрослыми, чем их ровесники (различие статистически значимо). Анализ общительности дошкольников в детском коллективе (группа детского сада) показал, что различия в её проявлении, связанные с уровнем творческого потенциала, перекрываются индивидуальными различиями дошкольников.

Более детальный анализ развития общения и речи у одарённых дошкольников в сравнении со сверстниками выявил, что по уровню сформированности коммуникативных умений, словарного запаса в целом одарённые превосходят их менее творческих сверстников.

Вместе с тем выявлено, что опережение в творческом развитии дошкольника не означает опережения во всем. Для некоторых одаренных дошкольников, как показало исследование, характерно сочетание высокого творческого потенциала с недостаточностью развития речи, общения, внимания.

Трудности речевого развития обнаружены у большинства (70%) одарённых детей 5-6 лет. К концу дошкольного возраста снижается количество детей с речевыми трудностями среди одаренных, вместе с тем у 32% одаренных 6-7 лет

выявлены речевые трудности. Специфика трудностей обусловлена была характером нарушений в развитии речи. Наиболее часто проявлялись у одарённых дошкольников трудности правильного произношения звуков, которые в основном выражались в искажении или замене звуков, чаще всего при нормальной иннервации речевого аппарата.

Трудности концентрации и удержания произвольного внимания были обнаружены у 50% одаренных детей 5-6 лет, при этом 26,7% неординарных дошкольников очень часто отвлекались, у 23,3% - иногда отмечалась невнимательность. В возрасте 6-7 лет у 44% одаренных выявлены трудности развития внимания: 22% - часто были невнимательны, 22% - иногда.

При общении со взрослым трудности испытывали 20% одарённых 5-6 лет, 22% - 6-7 лет. Трудности общения с другими детьми отмечались у 20% одарённых 5-6 лет, 22% - 6-7 лет. Более быстрое интеллектуальное и творческое развитие одаренного дошкольника по сравнению с ровесниками иногда обуславливает снижение контактов с ними. Неординарному ребенку становится неинтересным общение со сверстниками, но, с другой стороны, и им с каждым годом все труднее понимать его. Друзьями такого способного ребенка чаще становятся дети старше по возрасту или взрослые. Нередко проявляется высокая чувствительность одаренного дошкольника к реакции взрослого/другого ребёнка на его вопросы, рассуждения, и если она не соответствует ожиданиям одарённого, снижается частота обращений к взрослому/другому ребёнку.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о сложности процесса раскрытия одаренности на этапе дошкольного возраста. В связи с этим возникает необходимость специальной подготовки педагогов к взаимодействию с дошкольниками, обладающими высокими творческими способностями, и в тоже время имеющими трудности в развитии.

Концепция и инновационная психологическая технология личностно-профессионального развития учителя [Митина Л.М., 2004, 2010, 2013, 2014] открывают новые возможности для совершенствования процесса подготовки (переподготовки) педагога, стимулируя раскрытие его личностного потенциала для работы на качественно новом уровне - в условиях полисубъектного взаимодействия «учитель – одаренный ребёнок». Осознание педагогом своих потенци-

альных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста, развитие интегральных личностных характеристик (гибкость, направленность на общение, коммуникативная компетентность) способствуют построению успешного взаимодействия с неординарными дошкольниками, раскрытию их творческих дарований и преодолению трудностей в развитии.

## **РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФАСИЛИТИРОВАННОЙ ДИСКУССИИ**

*к. пс. н., Виноградов П.Н., Санкт-Петербург, Россия*

**Анотация.** В статье излагаются результаты эксперимента по формированию визуального мышления и визуальной культуры старшекласников. Музейно-образовательная программа построена на использовании активных методов обучения, включавших фасилитированную дискуссию. Установлено, что включение школьников в обучение восприятию произведений изобразительного искусства, приводит к повышению уровня их визуального мышления и визуальной культуры.

**Ключевые слова:** фасилитированная дискуссия, визуальное мышление, визуальная культура старших школьников.

## **DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING AND VISUAL CULTURE IN HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF FACILITATED DISCUSION**

*Vinogradov P.N.*

**Abstract.** The article presents the results of an experiment on developing visual thinking and visual culture in high school students. The museum-based educational program was delivered through active teaching methods, including facilitated discussions. It has been found that involving students into training on appreciation of art objects causes increases in their levels of visual thinking and visual culture.

**Keywords:** facilitated discussion, visual thinking, visual culture of high school students.

Актуальность повышения общей культуры учащихся в условиях музейной образовательной среды связана с необходимостью поиска технологий активного обучения в музейной педагогике. В рамках музейно-образовательного

проекта «Экологическая роль изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока» исследовалась проблема влияния комплексного обучения школьников ориентации в жизненном пространстве, перенасыщенном визуальной информацией, при решении различных жизненных проблем. Задача данного этапа психологического исследования заключалась в выявлении психологических особенностей формирования визуального мышления старших школьников в контексте музейного образования. Визуальное мышление рассматривается как индикатор развития визуальной культуры и выявляется его роль в освоении школьником актуального жизненного пространства. Старшие школьники принимали участие в музейных занятиях, в которых центральное место занимала фасилитированная дискуссия. Этот метод, представляющий собой коллективное обсуждение произведения, требует ряда условий:

- наличие группы, в которую входят участники, обладающие равным уровнем компетенции в рассматриваемой области (в нашем случае такую группу составляли старшие школьники);

- присутствие ведущего, в роли которого выступает педагог, готовый к сотрудничеству с детьми и умеющий создать благоприятную для работы атмосферу;

- выбор стимула, который представляет собой тему, интересную для всех участников (в данном контексте - произведение живописи);

- стратегия, состоящая из специально подобранных вопросов и техники парафразы, которая понимается как определенный порядок работы;

- результат, который может быть выражен в виде находки, догадки, ощущения у участников дискуссии внутреннего комфорта и уверенности в своих силах, открытия нового в себе, в другом человеке, в произведении искусства.

В исследовании был использован формирующий эксперимент. Общий объем выборки 310 человек. В экспериментальную группу было включено – 156 человек, а в контрольную – 154 человека. В первом срезе были зафиксированы психологические характеристики старших школьников с использованием ряда психологических методик: свободно-культурный тест Р.Кеттела, тесты Вильямса и Вартега, тест исследования социального интеллекта Гилфорда и Салливена, которые соотносились с наблюдением и

протоколами учебных занятий. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, а также на результатах собственного исследования, нами были выделены структурные компоненты уровней развития визуального мышления в юношеском возрасте, обусловленные их возрастными особенностями:

- создание новых визуальных образов на основе личных ассоциаций и оправданных ситуацией;

- вербализация художественных образов (оформление чувственных впечатлений в суждения и умозаключения; осмысленное называние созданных визуальных образов);

- аналитико-синтетическая деятельность (выдвижение визуальных гипотез, целостное восприятие картины, ориентирование в сюжетной линии произведения искусства, осмысление и видение целого плана картины, а не отдельных ее деталей);

- активности субъекта при восприятии произведения искусства – активное восприятие, включение в обсуждение картины, отстаивание своей точки зрения, уважение к мнениям других.

На основе полученных данных были выделены следующие уровни визуального мышления старших школьников:

#### *Первый уровень*

Создаваемые визуальные образы представляют собой однотипные изображения, простой формы и содержания, обедненные деталями. Осмысление изображенного (называние) основывается на простых, односложных словах, без личных ассоциаций - вербализация художественных образов на уровне оформления чувственных впечатлений в простые речевые высказывания, оперирование понятиями, а не целостным представлением образа. Также изображения характеризует высокий уровень быстроты, сопряженный с низким уровнем гибкости – разработка большого количества изображений без учета качества. Цветовая палитра, используемая в изображении, в основном, монохромная.

#### *Второй уровень*

Создаваемые визуальные образы представляют собой разнообразные, детализированные изображения, появляется образная емкость, образная гиб-

кость на среднем уровне, количество рисунков сокращается, в них увеличивается доля созданных, исходя из личных ассоциаций, содержание самих образов усложняется, названия усложняются, появляются двусоставные, отражающие эмоциональное отношение автора к рисунку, однако названия получают еще не все картинки. Используется цвет в оформлении изображений.

### *Третий уровень*

Создаваемые визуальные образы отличаются высокой степенью разработанности, представляют собой законченные, сложные, с большим количеством деталей изображения. Образная креативность на высоком уровне, в картинках отмечается большое количество разнообразных категорий, названия сложные, часто абстрактные, состоят из двух и более слов, используются личные ассоциации, отражающие позицию автора. Изображения цветные, присутствует сочетание разнообразных сложных цветов.

На протяжении учебного года еженедельно проводились учебные занятия в школе и музейных залах. Второй констатирующий срез позволил выявить изменения показателей визуального мышления старшеклассников, появившиеся в результате занятий. Затем было произведено сравнение показателей двух срезов. Было установлено, что по сравнению с первым срезом, происходит увеличение числа школьников экспериментальных классов с высоким (третьим) уровнем проявления визуального мышления и уменьшение числа школьников по этому же параметру из контрольных.

Для анализа данных мы использовали критерий знаков  $G$ , который, основываясь на оценке разности попарно сопряженных вариантов, учитывает направленность сдвигов исследуемого показателя в выборке обследуемых, то есть он позволяет установить, в какую сторону изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму.

В экспериментальной группе количество «нетипичных» сдвигов (отрицательных) равно 12, нулевых сдвигов 72, исходное количество обследуемых – 156 человек, критическое значение критерия знаков  $G$ , соответственно, для  $n=84$ , при  $p \leq 0,01$  составляет 30 (приложение №6). Это значит, что нами получены достоверные результаты сдвига уровней проявления визуального мышления в положительную сторону. Использование в образовательном процессе фасили-

тированной дискуссии, специально организованного визуального ряда, способствующих глубокому осмыслению воспринимаемых произведений искусства, сочетание школьной и музейной сред способствуют переходу старшеклассников на более качественный уровень визуального мышления.

В контрольной группе количество «нетипичных» сдвигов (положительных) равно 8, нулевых – 126, исходное количество обследуемых – 154 человека, критическое значение критерия знаков G, соответственно, для  $n=28$ , при  $p \leq 0,05$  составляет 8. Это значит, что нами получены достоверные результаты сдвига уровней проявления визуального мышления.

В результате исследования можно сделать вывод о том, что использование в музейно-педагогических занятий фасилитированной дискуссии в процессе обучения восприятию произведений изобразительного искусства приводит к повышению уровня визуального мышления как показателя визуальной культуры старшеклассников.

## **ПРЕДПОЛАГАЕМЫЙ «УРОВЕНЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ТРУДЕ» В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*к.пс.н., Гадилія А.М., Глод Н.В., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье приводятся результаты экспериментального исследования социально-психологических установок современных подростков в профессиональной сфере. Отражены содержательные особенности предполагаемого подростками «уровня самостоятельности в труде» и его важность для построения дальнейшей жизненной стратегии, в рамках которой он видит возможность реализации своих претензий.

**Ключевые слова:** социально-психологические установки, профессиональные установив, социальная регуляция поведения, «уровень самостоятельности в труде».

## **SUPPOSED «LEVEL OF INDEPENDENCE IN THE WORKS» IN THE STRUCTURE OF SOCIAL REGULATION OF ADOLESCENT BEHAVIOR**

*Gadiliya A.M., Glod N.V.*

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study of the socio-psychological attitudes of adolescents in the professional sphere. Reflects the substantial features of the proposed adolescents' level of autonomy in their work "and its importance for the construction of further life strategy, in which he sees the possibility of realizing their claims.

**Keywords:** social: attitudes, professional installation, social regulation of behavior, "the level of independence in their work."

Проблема социальной регуляции поведения приобретает особую значимость в контексте общих проблем развития современного подростка. Прежде всего, подростковый возраст - это этап важного и своеобразного психического развития, когда оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования. Подросток обретает новую позицию, открывает собственное «Я», расширяет свои внутренние возможности, значительно наращивает умения и навыки [Мухина В.С.. 2009]. При этом важным критерием эффективности регуляции поведения подростка выступает уровень его социальной активности. Он включает в себя: жизненные и профессиональные планы, интересы, отношение к учебе, сверстникам и окружающим, навыки самоанализа, различные поведенческие реакции.

Одним из важных социально-психологических механизмов регуляции поведения подростка выступает система установок, которые обуславливают направленность активности подростка и его мотивационную готовность к действию в отношении определенного класса явлений. Установки в подростковом возрасте формируются и проявляются в различных сферах жизни и обнаруживают свою выраженность не только в отношениях с другими людьми, но также и в сфере профессиональных интересов.

Для изучения предполагаемого самими подростками «уровня самостоятельности в труде», соотнесения ими своих претензий по профессиональному образованию и предполагаемого уровня самостоятельности, а также для активизации (провоцирования) подростков на ценностно-нравственные размышления, связанные с выбором уровня учебного заведения и его готовностью реализовать себя нами использовалась методика «Перекресток» [Пряжников Н.С., 2005].

Полученные результаты продемонстрировали желательный для белорусских подростков уровень самостоятельности в труде. Так показатели по шкалам «неконструктивная конфликтность – «склочник», «хулиган»», «пассивный и безответственный – «лентяй», «уникальный специалист – «гений»» выше у мальчиков, чем у девочек. Мальчики-подростки чаще, чем девочки, допускают возможность проявления неконструктивной конфликтности на рабочем месте, возможность быть пассивными, безответственными. Однако чаще, чем девочки видят себя в качестве уникальных специалистов в будущей профессиональной деятельности.

У девочек выше количественные показатели по шкалам «исполнитель, работающий в группе – «свой парень», «исполнитель, работающий – «запрограммированный робот»», «самостоятельный, инициативный ответственный работник – «нормальный работник», «творческий работник – «талант»». Мальчики считают, что лучше девочек работают в группе, но вместе с тем, девочки чаще допускают возможность работать совместно с группой, больше ориентированы на творчество в работе, на инициативу, ответственность, планирование и контроль.

Выявлены также следующие корреляционные связи между шкалами методики: «Пассивный и безответственный – «лентяй»» коррелирует с «Исполнитель, работающий в группе – «свой парень»» ( $r=-0,43$  при  $p<0,05$ ), «Самостоятельный, инициативный ответственный работник (сам планирует работу и сам себя контролирует) – «нормальный работник»» ( $r=-0,43$  при  $p<0,05$ ), «Творческий работник – «талант»» ( $r=-0,41$  при  $p<0,05$ ) и «Уникальный специалист – «гений»» ( $r=-0,28$  при  $p<0,05$ ). Повышение ответственности, уменьшение показателей лени говорит о том, что подросток видит возможность работать как в группе, так и самостоятельно планировать свою работу, контролировать себя, проявлять собственные способности ( $r=-0,28$  при  $p<0,05$ ). Показатели по шкале «Самостоятельный, инициативный ответственный работник (сам планирует работу и сам себя контролирует) – «нормальный работник»» коррелирует с показателями по шкалам «Творческий работник – «талант»» ( $r=0,50$  при  $p<0,05$ ) и «Уникальный специалист – «гений»» ( $r=0,37$  при  $p<0,05$ ), что может указывать на то, что, по мнению подростков, самостоятельность, актив-

ность, умение планировать и контролировать собственную работу лежат в основе творчества и способностей в работе. Следует отметить, что социальная регуляция поведения подростков обеспечивается совокупностью психолого-педагогических условий и механизмов. Определение привлекательного «уровня профессионального образования», готовности к самостоятельной, творческой и активной деятельности является важным для построения подростком дальнейшей жизненной стратегии, в рамках которой он видит возможность реализации своих претензий.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*д. п. н., Глазырина Л.Д., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается потенциал использования феномена социальной фасилитации в спортивной деятельности детей дошкольного возраста. Автором также представлена структура спортивной деятельности дошкольников.

**Ключевые слова:** социальная фасилитация, спортивная деятельность, дети дошкольного возраста.

## **THE USE OF SOCIAL FACILITATION IN THE SPORTS ACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Glazyrina L. D.*

**Abstract.** This article examines the potential use of the phenomenon of social facilitation in sports activities for children of preschool age. The author also shows the structure of sports activities preschoolers.

**Keywords:** social facilitation, sports activities, pre-school children.

Вопросы спортивной деятельности дошкольников актуализировались в связи с расширением тенденций к совершенствованию способов общения с ребенком в направлении личностно-ориентированного взаимодействия с ним. В дошкольном возрасте спортивная деятельность выступает в качестве необходимого условия формирования организма, одного из способов познания мира и ориентировки в нем, а также как условие гармоничного развития ребенка.

Исследование современного состояния и тенденций спортивной деятельности детей в дошкольных учреждениях представляет собой проблему, разработка которой имеет теоритическое и научно-практическое значение. Являясь основным фактором физического воспитания, спортивная деятельность выступает одним из существенных механизмов физического развития, который способствует самораскрытию личности.

Спортивная деятельность применимо к дошкольному возрасту определяется как исторически сформированная в сфере физической культуры в виде спортивных упражнений, унифицировавшая определенные физические возможности детей и представляющая собой соревновательный характер. Разумеется, мы не претендуем на законченность определения, но, взяв за исходную названную трактовку мы можем констатировать, что основной резерв увеличения двигательной активности детей старшего дошкольного возраста находится в правильно организованной спортивной деятельности, которая проводится как во время занятий, так и на прогулках, и в свободное время.

Спортивная деятельность в учреждениях дошкольного образования представлена в виде: спортивных упражнений (ходьба на лыжах, катание на санках, коньках, велосипеде, плавание); спортивных игр (бадминтон, городки, малый и настольный теннис, элементы баскетбола, футбола, хоккея); спортивно-оздоровительных упражнений (фитбол-аэробика, упражнения на тренажерах и т.д.).

По мере развития спортивной деятельности детей старшего дошкольного возраста обозначилось усиленное внимание к внутренней стороне этого явления. Одним из подходов к созданию инновационных методик и технологий в спортивной деятельности детей дошкольного возраста является использование психологического феномена социальной фасилитации.

В этой связи значительный интерес для нашего исследования представляют идеи зарубежных ученых, изучавших феномен социальной фасилитации. В научной литературе дефиниция «социальная фасилитация» понимается как повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознание образа (восприятия, представления) другого чело-

века, выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида [Петровский А.В., 1990].

Первооткрывателем данного явления считается американский психолог Н. Трипплетт (1898), который, исследуя, данный феномен, пришел к выводу, что у человека, выполняющего работу в присутствии других людей, значительно увеличивается скорость и продуктивность выполнения задания.

Он провел эксперимент, считающийся первым в социальной психологии. Эксперимент был проведен с детьми младшего школьного возраста. Дети поодиночке и в присутствии других детей, наматывали на катушку рыболовную леску. В присутствии других результат у детей, наматывающих рыболовную леску на катушку, был выше. Этому эксперименту Н. Трипплетт дал следующее объяснение: «Эффект теории соревновательной деятельности основан на том, что физическое присутствие другого человека является стимулом, пробуждающим инстинкт соревнования. Другой человек может способствовать выполнению индивидом работы с большей энергией, так как вид движущегося соперника вдохновляет его на приложения больших усилий» [Трипплетт Н., 1898].

Таким образом, спортивная деятельность осуществляется через систему игровых действий пользователя с содержанием физического воспитания в учреждении дошкольного образования. Поэтому есть основания полагать, что использование социальной фасилитации влияет на соотношение компонентов спортивной деятельности, что в свою очередь приведет к существенному изменению традиционных способов организации физического воспитания в учреждении дошкольного образования.

## **ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА УЧЕНИКА - В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИТИКИ «ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ»**

*Димитрова Я.Ц., София, Болгария*

**Аннотация.** В статье была сделана попытка проанализировать соотношение между образовательными стандартами, изложенным в «Европейской эталонной норме для ключевых компетенций в области образования и подготовки на протяжении всей жизни», о «социальных и

гражданских компетенциях» и государственными образовательными стандартами об учебном содержании гражданского образования, с акцентом на темы, связанные с формированием правовой культуры среди учащихся. Был сделан вывод о концептуальном изменении политики в области гражданского образования, где доминируют темы, связанные с правами человека, демократией и верховенством закона, и которые были бы ориентированы не только на знания, но, прежде всего, на познавательные и практические навыки и компетенции, то есть ориентация на "я могу".

**Ключевые слова:** гражданское образование, правовая культура, социальные и гражданские ключевые компетенции, обучение на протяжении всей жизни.

### **LEGAL CULTURE OF STUDENTS - IN THE CONTEXT OF EUROPEAN POLICY "LIFELONG LEARNING"**

**Dimitrova Y. T.**

**Annotation.** The article is an attempt to analyze the compliance with educational standards provided by the "European Reference Framework on key competences for lifelong learning" about "social and civic competences" of the state educational standards for educational content in civic education with a focus on topics related to formation of student's legal culture. It was made a conclusion for conceptual change of the educational policy in civic education, where to dominate topics related to human rights, democracy and the superiority of law, and to be oriented not only to knowledge, but above all to cognitive and practical skills and competence, i.e. to "capability."

**Keywords:** civic education, legal culture, social and civic key competences lifelong learning

Европейский парламент и Совет Европейского союза, 18 декабря 2006 года утвердили Рекомендации о ключевых компетенциях в области образования и подготовки на протяжении всей жизни. Эти рекомендации были указаны и в рабочих документах Европейской комиссии в 2007 году для гарантии качественного и современного образования, необходимого в XXI веке. Основной частью стратегии Европейского Союза для роста и создания новых рабочих мест и обеспечения устойчивого развития является предоставление молодым

людям ключевых компетенций и повышения их образовательного уровня. Поскольку глобализация продолжает ставить перед Европейским Союзом все новые задачи и вызовы, каждому гражданину понадобится широкий спектр ключевых компетенций, чтобы он смог гибко адаптироваться к быстроизменяющемуся и тесно взаимосвязанному миру.

Вопрос навыков имеет жизненно важное значение, и именно, это станет трудной задачей для образования - создать людей с активной гражданской позицией, которые работали бы целенаправленно для своего же благосостояния. В этой связи, принимая во внимание важность широкого продвижения гражданского образования, *Совет Европы* объявил 2005 год Европейским годом гражданского образования, а 2013 год - Европейским годом граждан. Используя эти инициативы, на практике, участвующие в Совете *Европы* правительства признали, что гражданская компетентность молодых людей находится еще на неудовлетворительном уровне, поэтому одной из ее главных задач в 2013 году стало развитие навыков и гражданских позиций учащихся, а так же их познаний демократии, государства и гражданского общества. Решение задач подобного рода направило наше внимание на основное значение формального школьного образования для воспитания активной гражданской позиции и формирования демократической и правовой культуры, в качестве основных компонентов гражданского образования [Консорциум проекта «Горожане», 2010].

Чтобы построить действительно демократическое общество, школа должна сформировать интеллектуальных, ответственных и образованных граждан, которые в состоянии были бы распознать общую заинтересованность, понять свой частный интерес, и которые были бы способны распознавать границы между ними, и почему граждане несут ответственность за гарантию этих двух типов интересов. Другими словами, чтобы стать успешной, демократия нуждается в гражданском обществе с высокой правовой культурой. Вот почему школа становится основным и непреодолимым фактором для формирования гражданской и, в частности, правовой культуры, для современного учащегося, который должен быть вооружен не только знаниями, но и специальными умениями и навыками.

В связи с этим, совсем своевременно, Европейский союз выявил и определил основные ключевые компетенции, необходимые для личностного развития, активного гражданства, социальной сплоченности и занятости в условиях быстро меняющегося общества, как было записано в «Европейской эталонной норме для ключевых компетенций в области образования и подготовки на протяжении всей жизни» [ОВ L 394, 30. 12., 2006]. В этом целенаправленном акте социальные и гражданские компетенции являются одними из восьми основных компетенций, определенных в 2006 году Европейским Союзом.

Социальные и гражданские компетенции: «включают в себя личные, межличностные и межкультурные компетентности и охватывают все формы поведения, которые позволяют отдельным лицам принять участие эффективным и конструктивным образом в общественной и трудовой жизни. Гражданская компетентность обеспечивает людям в полной мере участие в общественной жизни общества, основываясь на знании социальных и политических концепций и структур».

Реализуя Европейскую рекомендацию по ключевым компетенциям для обучения на протяжении всей жизни, были приняты эталонные акты для ее осуществления: Национальная квалификационная норма [Постановление № 96 Совета Министров в 2012 ] и Национальная стратегия обучения на протяжении всей жизни [Постановление № 12 Совета Министров от 10.01.2014 г.]. К сожалению, основной правовой акт - это государственные образовательные требования /ГОТ/ для учебного содержания гражданского образования в сфере начального, неполного среднего и полного среднего образования, еще с 2000 года и до сих пор не были обновлены. Постановлением № 2 Министерства образования и науки для учебного содержания дифференцируется культурно-образовательная сфера «Социальные науки, гражданское образование и религия». В Приложении №4 к данному Постановлению были изложены особенности предметов из области, а также взаимосвязи и зависимости между ними - от "Родного края" для первого класса до «Мир и личность" для XII класса. ГОТ были подробно описаны в учебных программах для предметов, утвержденных Министерством образования и науки[5].

Из них видно, что гражданское образование является частью культурно-образовательной области «Общественные науки, гражданское образование и религия», вместе с такими учебными предметами как: география, экономика, история и культура, с предметами из так называемого философского цикла, а так же и некоторыми учебными предметами, характерными для начального этапа обучения. Для учащихся 12 класса была введена отдельная интегративная учебная дисциплина "Мир и личность" [Указ № 2 от 18. 05. 2000 г. об учебном содержании]. В болгарской системе образования принят междисциплинарный подход, в котором, темы, специфические для гражданского образования, были включены в учебную программу других предметов, а содержание гражданского образования не было четко дифференцировано.

Гражданское образование в болгарских школах осуществляется в основном на теоретическом уровне, пренебрегая его практическим и прикладным характером. Игнорируется и та особенность гражданской проблематики, которая превращает гражданское образование в интерактивную деятельность, поощряющую инициативность, творчество и ответственность учащихся [Светла П., 2010]. Видно из ГОТ для учебного содержания, что сформулированные темы, ответственные за правовую культуру учащихся, ограничиваются до восьми - для неполного среднего образования, обособлены в два ядра учебного содержания: *Права и обязанности человека* и *Гражданин и власть*. В средней школе темы также обособлены в два ядра учебного содержания: *Граждане, власть и государство* и *Граждане, права и обязанности*.

Такие темы, как коррупция, торговля влиянием, права потребителей, административные проблемы, имущество граждан, страхование, банковское дело и многие другие – вообще не нашли себе места в учебной программе. Подробное чтение ГОТ для учебного содержания в культурно-образовательной сфере "Общественные науки, гражданское образование и религия", дает нам основание утверждать, что, несмотря на отсутствие некоторых тем, касающихся современных общественных отношений, они же точно соответствуют по структуре и содержанию вышеуказанным европейским ключевым компетенциям.

Правовое воспитание учащихся в наибольшей степени будет способствовать реализации гражданской миссии образования. Путем приобретения правовых знаний, учащиеся подготовятся для своей лучшей ориентации, адаптации и реализации в современном демократическом обществе. "Обучение в области воспитания демократической гражданственности и прав человека является процессом всей жизни", - говорится в Уставе Совета Европы о демократической гражданственности и образовании по правам человека от 11 мая 2010 года. Без сомнения, этот специальный предмет требует специальных знаний и особых подходов.

Формирование правовой культуры у учащихся и есть та инвестиция, которая со временем даст положительные результаты, когда мы наверняка станем свидетелями меньшего проявления антиобщественного поведения и формирования подлинно демократического общества, в котором доминируют лица, которые взяли ответственность за себя и за других, защищать свои законные права и свободу и выполнять свои обязательства.

## **САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ЧАСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ**

*д.п.н., Димова В. Д., София, Болгария*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с внешней и внутренней сторонами в изучении природы, отношениями между знанием законов природы и самопознания, и тем, как это находит отражение в преподавании учителями естественных дисциплин (в частности, физики). Ставится вопрос о ведущей роли учителя как источника вдохновения учеников в процессе обучения и необходимости постоянной внутренней работы учителя над собой, создающей прочную основу для человеческого творчества.

**Ключевые слова:** обучение физике, самопознание, самообразование

### **SELF-EDUCATION PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN PHYSICS**

*Dimova V. V.*

**Abstract.** The article explores the problem of both parts in the study of nature - external and internal, of the relationship between knowledge of the laws of nature

and the self-knowledge and how this reflects in the teaching process of teachers in natural disciplines (especially physics). We examine the question of the leading role of the teacher as an inspirer in the learning process and the need for constant inner work of teacher on himself/ herself – the most powerful field revealing the creative potential of the person.

**Keywords:** Physics education, self-knowledge, self-education.

Мир, в котором мы живём, имеет внешнюю и внутреннюю стороны. Когда человек приступает к изучению природных явлений и процессов, то он делает это для того, чтобы понять себя, достичь гармонии между внутренним и внешним. Показатель достижения этой гармонии – внутренний мир. Только человек, находящийся в согласии с самим собой, работающий над собой, способен пробуждать хорошее в людях, зажигать светильник познания в своих воспитанниках и возвращать в них доброе. Он сам – источник вдохновения, пример для подражания для молодых людей в познавательном процессе. А это достигается путём изучения внутреннего мира человека и жизни в соответствии с законами истины и добра – т. е. через самовоспитание. Призыв «Познай самого себя» актуален и сегодня, так как в таком познании мы понимаем мышление и поступки других людей, проявления каждого существа и законы, лежащие в основе жизни. Чем больше мы осознаём себя как разумные существа, частью одного живого организма, тем легче достигаем взаимопонимания и реализации возможности выстроить гармоничные отношения между собой.

Применительно к этому контексту можно сказать: насколько больше любая нация или индивид, руководимые неписанными правилами внутренней жизни, живут с пробуждённым сознанием, настолько меньше они нуждаются во внешних законах, предписаниях и стимулах. Таким образом: чем меньше законов имеет данная держава – тем она стоит на более высокой ступени развития; такая держава уже является носителем новой культуры, идущей заменить культуру постиндустриального общества.

Природа – мудрый учитель преподавателей естественных дисциплин. Человек направляется к изучению природы с намерением постичь её законы, использовать силы природы. Поэтому говорится, что «Знание – сила». Однако в современном мире приобретает важность вопрос правильного использования

этой силы. Всем разумным людям сегодня становится ясно, что приобретение знания не может быть самоцелью в познавательном процессе, поэтому и обучение не может входить в систему ценностей человека как устойчивый элемент чисто механически. Знанию необходимо проникнуться непреходящими гуманистическими ценностями, чтобы превратиться в духовный и социальный капитал, который в состоянии созидать в уме, сердце и воле человека.

Представителям науки хорошо известно стремление к познанию, глубоко вложенное в каждого человека. Это стремление не является чем-то, что учителю необходимо вносить извне. Однако перед нами встаёт вопрос, который всё более настойчиво задаётся учащейся молодёжью: «Зачем учиться?» Учитель, разрешивший противоречия в собственной жизни и обративший внимание не только на факты, но и на содержание и внутренний смысл вещей, ответ на этот вопрос несёт в себе.

Физика (*от др.-греч. φύσις*) означает *природа*. Одновременно с появлением и утверждением новых теорий в физике (в первой половине XX века) ставятся важные вопросы [Апостолова И, 1982]: Как человек узнаёт мир? Каковы правила диалога (продолжающегося уже столетиями) с Разумной Природой? Каждый, кто изучает современную физику, не может не пройти через новое переосмысление этих вопросов, связанных со смыслом познания. После этого появляются и другие вопросы, имеющие отношение к морально-нравственным аспектам науки: Для чего служит современная наука? Как должны быть использованы достижения науки и вообще все материальные и духовные ценности, которые человечество приобрело к настоящему времени коллективными усилиями? Мы не можем оставаться на старых колеях понимания, базирующихся на утверждениях что цель оправдывает средства, что в столкновении различных точек зрения рождается истина и единомыслие, что человек преуспевает в борьбе с подобными себе (так называемая «конкуренция») или с природой. Нет! Эта культура (которая основана на образовании большого разрыва между внутренней жизнью индивида и громко афишированным внешним достижением) – уже отмирает. Человечество не может прогрессировать используя методы лжи. Истинные исследователи природы уже постигают те неизменные внутренние законы, которые вложены в саму жизнь. Вот почему первая обязан-

ность каждого человека – привести в гармонию, в полный порядок, свои мысли, чувства и действия, что позволит проявиться вложенным в него добродетелям. Это особенно важно для учителей, которые своим общим поведением и образом жизни, а не только интеллектуальным потенциалом, передают свой личный отпечаток подрастающему поколению.

Учитель естественных дисциплин – живой светильник на пути человеческого познания. На сегодняшний день профессия учителя очень сложна, так как она требует постоянной работы над собой. Если учитель не воплощает в себе образ «живого светильника познания», то результаты его деятельности будут временными, поверхностными – независимо от того, какую учебную дисциплину ведёт учитель, каков возраст его учеников, какие современные методы использует он в педагогической практике. Если учитель не прикоснется к душе, к сознанию обучаемого, учебно-воспитательный процесс окажется неэффективным. Поэтому учитель физики призван раскрыть своим ученикам не только законы природы, но и стимулировать их к познавательной работе с использованием доступных для них методов. Ведущую роль в этом направлении принадлежит тому учителю, который находится в непосредственном контакте с живой природой и из неё черпает силы и вдохновение для своей работы.

Нет большей силы на Земле, которая бы так привела в движение всю сущность человека, как Любовь [Дънов П., 2007]. Таким образом, единственный совет, который можно дать будущим учителям: *Любите! Любите детей* – они сами приведут вас к хорошему взаимодействию с ними. *Любите преподаваемую вами дисциплину, любите познания вообще. Любите свою профессию как изъяснение самой жизни* – так вы в каждом конкретном случае будете находить наиболее подходящий метод обучения и будете новаторами в педагогическом искусстве. *Любите*, чтобы иметь хорошие результаты в обучении детей, чтобы получить удовлетворение от достигнутого.

Любовь и сознательная работа учителя над самим собой произведут такое преобразование в нём, которое превратит его в «живой светильник» в познавательном процессе. Если он сам не светит, как будет освещать путь другим? Так самовоспитание, внутренняя работа каждого человека, становится важным двигателем для процветания любой нации. Потому что в этом

внутреннем процессе мы находим законы истины и возвращаем умения применять их в жизни.

«Познай самого себя». Как только ты познал самого себя – ты будешь знать что делать, будешь понимать подобных себе людей, будешь знать как ценить и использовать материальные и духовные богатства, как работать для общего блага.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК ЭТАП ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ**

*Дзюбенко С.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема развития исследовательских компетенций учителя; предлагается модель развития исследовательских компетенций учителя; описывается этап моделирования дидактической системы учителя.

**Ключевые слова:** исследовательские компетенции учителя, развитие исследовательских компетенций учителя, дидактическая система учителя.

## **THE SIMULATION OF THE AUTHOR'S DIDACTIC SYSTEM AS THE STEP-PROCESS OF THE RESEARCH TEACHER'S COMPETENCE**

*Dziubenko S.V.*

**Abstract.** The article considers the problem of the development of the teacher competence of the teacher. The development model of the research competence of the teacher, the description the simulation of the author's didactic system.

**Key words:** pedagogical research, research competence of the teacher, the development of the research competence of the teacher, the author's didactic system.

Профессиональная педагогическая деятельность учителя многофункциональна и многокомпонентна. Роль исследовательского компонента в профессиональной деятельности современного учителя определяется функциями, связанными:

- с оптимизацией образовательного процесса и эффективным решением задач операционального и тактического уровня (диагностической, ин-

формационной, аналитической, рефлексивной, компенсаторной, оценочной функциями);

- со специально организованным, управляемым процессом познания, заключающемся в постановке проблемы, выдвижении и проверке гипотез, моделировании и проведении эксперимента, анализе полученных результатов (научно-методической, прогностической, проектировочной, конструктивной, управленческой функциями);

- с процессами саморазвития, самообразования, самореализации, личностно-профессионального роста учителя;

- с освоением учителями нового уровня профессиональной деятельности, ориентированного на функцию развития образования, направленного на стратегическое планирование образовательного процесса.

Исследовательская деятельность учителя определяется прикладным характером исследований (исследования решают какую-либо актуальную проблему конкретной образовательной организации); направленностью на совершенствование образовательного процесса и повышение результатов обучения и воспитания.

Исследовательские компетенции учителя являются интегральными профессионально-личностными характеристиками, которые определяют требования к способностям учителя реализовывать функции исследовательской деятельности. Мы выделили следующую совокупность исследовательских компетенций: приверженность ценностям, связанным с осуществлением исследовательской деятельности; способность действовать согласно намеченному плану, целевым установкам и поставленным задачам; мотивационная готовность к осуществлению исследовательской деятельности; способность мобилизовать умственные и эмоциональные усилия для решения запланированных задач; способность видеть проблемы и проявлять решительность в преодолении увиденной проблемы; способность собраться, сконцентрироваться в нестандартных ситуациях, чувствовать перспективное; владение знаниями методологии научного педагогического исследования; владение знаниями современных психолого-педагогических теорий, инновационных образовательных моделей; знание логики и процедуры осуществления процесса педагогического исследо-

вания; способность к исследовательскому типу мышления; способность учителя планировать, организовывать и реализовывать исследовательскую деятельность [Дзюбенко С.В., 2014].

Исследовательская деятельность учителя начинается с определения «болевых точек» в его педагогической деятельности; диагностики и осознания того, что интуитивно чувствуется в опыте; выявления противоречий, мешающих педагогу обеспечивать качество образования школьников. Учитель пытается системно описать, смоделировать свой опыт работы, представить его в виде дидактической системы.

В данной статье мы придерживаемся рассмотрения дидактической системы учителя как системы обучения, воспитания и развития учащихся, создаваемой и реализуемой отдельным педагогом. Выделением взаимосвязанных компонентов дидактической системы учителя занимались известные современные ученые: Беспалько В.П., Запрудский Н.И., Левитес Д.Г., Симонов В.П., и др. Согласно работам Н.И. Запрудского, в дидактической системе учителя мы рассматриваем следующие компоненты: цели; содержание; деятельность учащихся; деятельность учителя; формы, методы, приемы, средства обучения и воспитания; образовательный результат.

Название «авторская» дидактическая система предполагает определенную степень уникальности и новизны. Продукт деятельности учителя-автора может быть объективно новым, в этом случае мы имеем дело с учителями-новаторами, с известными учеными-педагогами. В большинстве же педагоги создают дидактические системы, которые уже имеют аналоги, реализуются другими учителями. Степень авторства может быть различной: от описания отдельных новых приемов работы, до разработки целостных систем обучения и воспитания. Создание учителем авторской дидактической системы является длительным процессом движения учителя «по лестнице собственных способностей». Удельный вес творческой составляющей возрастает в процессе усвоения того, что уже было создано предшественниками, а затем происходит преобразование учителем накопленного опыта [Запрудский Н.И., 2008].

Мы считаем, что процесс развития исследовательских компетенций учителя должен строиться на интегративно-модульной основе, отвечающей следующим требованиям:

- каждый этап процесса реализуется посредством совокупности модулей – целостных структурных единиц содержания и деятельности, ориентированных на развитие определенных исследовательских компетенций учителя;
- каждый модуль отражает планируемые результаты обучения (совокупность теоретических знаний и практических навыков, освоенных способов деятельности и мыследеятельности), содержание обучения, формы и методы обучения и оценки;
- процесс развития предусматривает освоение учителем обязательных (инвариантных) и вариативных (по выбору) модулей: каждый модуль может осваиваться независимо, а их интеграция позволяет достичь итогового уровня развития исследовательских компетенций у учителя;
- в рамках модуля обучение проводится с использованием активных методов: герменевтических, коммуникативных и рефлексивных тренингов; консультирования; групповой и самостоятельной работы.

Модуль моделирования собственной (авторской) дидактической системы проходит каждый учитель. Это наиболее важный модуль. Описывая совокупность компонентов собственной дидактической системы, учитель выявляет и анализирует взаимосвязи между ними. В процессе обобщения и систематизации собственного педагогического опыта учитель моделирует имеющуюся дидактическую систему. Анализируя ее на предмет соответствия современным целям образования, подходам к содержанию образования, к использованию форм, методов, приемов организации образовательного процесса, учитель выявляет недостающие, с его точки зрения, элементы дидактической системы. Учитель обнаруживает несоответствия, противоречия между требованиями к результатам образования (предметным, личностным, метапредметным) и недостаточным обеспечением механизмов достижения этих результатов в своей дидактической системе. У учителя возникает интерес к теоретическому осмыслению своего опыта, стремление к выявлению причинно-следственных связей

между результатами образования учащихся и своей педагогической компетентностью; построению своей практики на основе результатов научного педагогического исследования.

Исследовательская деятельность учителя продолжается как углубленный анализ ситуаций и опыта работы по преодолению противоречий; поиск в научных источниках обоснования идеи, реализация которой могла бы снять противоречие; адаптация идеи к сложившейся практике учителя, заканчивающаяся либо принятием, либо корректировкой теоретической идеи.

Моделирование учителем авторской дидактической системы позволяет решать следующие педагогические задачи, способствующие развитию исследовательских компетенций учителя: создание условий для изучения сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности; осмысления учителем проблем в своей педагогической практике; определения возможного замысла в решении проблемы. Посредством анализа противоречий учитель приходит к формулировке проблемы исследования, темы собственного педагогического исследования, которое может привести к выявлению и разработке эффективной системы обучения и воспитания.

Таким образом, учитель определяется с темой собственного педагогического исследования, которая не навязывается, а является значимой для профессиональной деятельности учителя, определяется учителем на основе анализа противоречий и выявления проблем в собственной педагогической практике. Педагогическое исследование осознается учителем как целенаправленный поиск оптимальных путей совершенствования образовательного процесса и своей практики, который строится не на интуиции, а в соответствии с логикой научного исследования. Происходит становление интереса учителя к исследовательской деятельности, осознание ее роли в построении и трансформации собственной дидактической системы.

## **УЧЕБНЫЙ ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

*д.п.н., Жечева Х. К., Бургас, Болгария*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о возможности химического эксперимента для формирования профессиональной компетентности субъектов образования. Обсуждаются традиции и инновации в экспериментировании. Исследовано эффективность методических решений для оптимального сочетания реального и виртуального эксперимента.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, учебный химический эксперимент, ученик, студент.

## **THE EDUCATIONAL EXPERIMENT IN CHEMISTRY AND PERSONAL - PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS OF EDUCATION**

*Zhecheva, H.K.*

**Abstract.** The report covers the possibilities of educational chemical experiment to build and develop students` competence in carrying out laboratory experiments. It speaks basically about traditions and innovations while proceeding the experiments. It is investigated the effectiveness of methodological solutions for optimal co-operative real situational and virtual experimenting.

**Key words:** personal professional development, experiment in chemistry, pupil, student.

Актуальность вопроса о химическом эксперименте определяется наступающими переменами в современной действительности, проникновением новых технологий в образование и необходимостью адекватного включения личности в условия т. наз. обучающегося общества. Осуществление школьного и высшего образования по химии, основанного на эксперименте и исследовании, находится в соответствии с европейской стратегией создания общества знания. Обозначается потребность в компетентных специалистах, владеющих личностными и профессионально значимыми качествами. Акцент ставится на формирование жизненных навыков, связанных с решением конкретных задач. Значимость проблемы определяется его важным формирующим воздействием на личность ученика, что обуславливает и фиксирование стандарта “Эксперимент и исследование” в Государственных образовательных требованиях к знаниям, умениям и отношению в школьном курсе по Химии и охране окружающей среды в Республике Болгария. Проблема связана и с необходимостью дос-

тижения качественных результатов в обучении по природным наукам и преодоления ряда отрицательных явлений в школе и в подготовке учеников к труду в условиях рыночной экономики. Глубокие общественно-экономические перемены, требования информационного общества и стремление к устойчивому развитию обязывают к поиску инновационных методических решений и их оптимального сочетания с традиционными идеями и моделями в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами учащихся.

Цель настоящего научного сообщения – раскрыть в методическом плане возможности учебного химического эксперимента в формировании личности ученика и профессионала.

Придерживаемся мнения, что в современных условиях обучение по Химии и охране окружающей среды в большей степени должно быть ориентировано к личности ученика. С учетом этого полезно ставить традиционные и инновационные методические решения при учебном экспериментировании в единство с действенными, компетентностными, системными и технологическими подходами. Именно личностно-ориентированное обучение позволяет осуществить формирующую функцию учебного химического эксперимента по отношению специфично-химических умений и компетентности ученика, фиксированной как образовательный стандарт в учебной программе по химии.

Теоретический и сравнительно-исторический анализ литературы, посвященной химическому образованию у нас и в других странах, подтверждает выше выраженный тезис о необходимости в личностно-центрированных традиционных и инновационных решениях при экспериментировании. Их оптимальное сочетание детерминирует создание подходящей педагогической среды в культурно-образовательном пространстве школы и исследовательском пространстве университета, что прямо отражается на качестве и эффективности проводимого учебно-воспитательного процесса. В научной литературе исследованы различные аспекты и компоненты педагогической среды. Согласно А.П.Сманцеру, современная педагогическая среда должна создавать „условия личностного и профессионального саморазвития будущего специалиста и профессионала, владеющего не только своей профессией, но и обладающего широким общим кругозором, необходимыми личностными качествами” [Сманцер

А.П., 2012]. Интерес представляют мнения Е. Рангеловой о гуманизации и демократизации педагогической среды, которая „стимулирует процесс формирования гражданина и профессионала, если позволяет формироваться профессиональным компетенциям ... в синхроне с гражданской позицией профессионала” [Рангелова Е., 2012]. В. Шивачева акцентирует на следующие компоненты педагогической среды: „мотивационно-целовой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-рефлексивный” и обоснованно „защищая тезис, что через ориентацию обучения на личность студента и усиление интерактивности возможно включить в бóльшей степени антропологический компонент” [Шивачева В. И., 2012]. Автор подчёркивает, что „возможности педагогической среды в достижении результатов личностноориентированного обучения определяются ресурсами и интегрирующими их механизмами” [Шивачева В. И., 2011].

Большие возможности для формирования практических умений имеет лабораторный эксперимент, так как он в наивысшей степени способствует развитию и оценке специфично-химических компетенций и является выражением самостоятельной деятельности учеников и студентов при работе с веществами и лабораторным оборудованием. В ходе индивидуальной, групповой или фронтальной лабораторной деятельности субъекты разрабатывают гипотезу, план работы, собирают лабораторную аппаратуру, проводят опыты, обрабатывают логически эмпирические результаты, формулируют выводы. Возможность поставить ученика в субъектную позицию в отношении выбора задач и способа решения проблем превращают его в переоткрывателя и создателя собственного образовательного продукта.

Инновационные модели экспериментального изучения химии являются основным элементом образования для устойчивого развития благодаря их связи со здраво-экологической тематикой и введением новых информационных технологий в болгарской школе. Пути их использования при экспериментальном изучении химии и охраны окружающей среды связываем с широким применением мультимедийных продуктов и реализации виртуального эксперимента в компьютерной лаборатории посредством следующего: компьютерная симуляция лабораторного опыта, компьютерное экспериментирование и решение про-

блемы, применение компьютерной графики для визуализирования экспериментальных данных и динамического моделирования химических объектов.

Наше мнение, что специфика обучения по Химия и охране окружающей среды требует сохранения реального химического эксперимента и его сочетание с виртуальным экспериментом. Необходим очень осторожный поиск баланса между технологизацией обучения и гуманизации отношений в ходе экспериментирования, чтобы компенсировать серьезное отставание личности в эмоционально-ценностном отношении. Чтобы достичь нового качества образования, необходимо методически обеспечивать учебный химический эксперимент современными, преимущественно интерактивными средствами и формами обучения в сочетании с учебной самостоятельностью и творческой активностью учеников и студентов.

В заключении можем обобщить, что научно обоснованный реальный учебный эксперимент, ресурсно обеспеченный и сбалансировано сочетающийся с виртуальным экспериментом и другими традиционными и нетрадиционными методами и средствами, способствует расширению возможностей в формировании личности ученика и профессионала.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НИМИ**

*Завгородняя Е.В., д.пс.н., Киев, Украина*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психологического своеобразия художественно одаренных детей в контексте педагогической работы с ними. Рассматривается концепт «экзистенциального ребенка». Очерчены особенности психологического сопровождения художественно одаренной личности.

**Ключевые слова:** художественно одаренная личность, «экзистенциальный ребенок», впечатлительность, художественное образование.

## **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CHILDREN GIFTED IN ARTS IN THE CONTEXT OF TEACHING WORK WITH THEM**

*Zavgorodnya O.V.*

**Abstract.** The problem of psychological peculiarity children gifted in arts is examined in the context of pedagogical work with them. The concept of "existential child" is considered. The features of psychological support of the person gifted in arts are described.

**Keywords:** person gifted in arts, "existential child", sensibility, art education.

Своеобразие художественно одаренной личности состоит в ее эмоциональной впечатлительности, глубине и силе переживаний, которые должны быть выражены в художественной форме, то есть – в приоритетности внутренней реальности относительно внешней. Давление внутренней реальности, настоятельное требование ее выражения выступает доминантой жизни художника, поглощает большую часть его энергии. При этом внешняя социальная адаптация может быть недостаточной, а поведение – выглядеть инфантильным или странным.

Переживание художником реальности имеет два взаимосвязанных аспекта. Первый – это повышенная восприимчивость, не допускающая застоя, стимулирующая развитие; художник впитывает все, как "губка" [Пастернак Б.Л., 1990]. Второй аспект – уязвимость, чувствительность, обнаженность души, "художественно-болевого рефлекс" [Цветаева М.Н., 1999]. Первое невозможно без второго. Художник сохраняет в себе "экзистенциальную ребенка", что связано с уязвимостью, риском психической дестабилизации.

Потеря впечатлительности, в свою очередь, приводит к обеднению, однообразию внутренней жизни. Такое уплощение душевной жизни, потеря спонтанности, доверия к своим чувствам и желаниям блокирует возможность художественного творчества. „Мертвый штиль – это катастрофа, это отчаянье" [Мастера искусства..., Модильяни А., 1969].

Почти все дети-дошкольники проявляют разнообразные художественные склонности и способности, но по этим проявлениям нельзя судить об их будущих достижениях. Детство – время больших возможностей (в частности, в развитии художественной одаренности), когда формируются неосознаваемые реакции на все, что происходит, способы решения конфликтных ситуаций, закладываются основы функционирования особым образом структурированной

неосознаваемой сферы. В этот период одаренность проявляется преимущественно в своеобразии восприятия, интересов, склонностей, в тенденции решения внутриличностных конфликтов в метафорической, фантазийной форме, способности к самообучению и концентрации внимания.

Именно в сохранении детства, детской интуиции на всю жизнь П.А. Флоренский [Флоренский П.А., 1999] видел тайну гениальности, в основе которой – объективное – целостное, глубокое и реальное восприятие мира. Исследования [Мелик-Пашаев А.А., 2000)] свидетельствуют о том, что у детей эстетическая составляющая в отношении к действительности выражена намного больше, чем у подростков и взрослых-нехудожников.

Выдающиеся педагоги и психологи высоко ценили творческий потенциал детства (Ж.-Ж. Руссо, П.П. Блонский, В. Ловенфельд, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Я. Корчак, В.О. Сухомлинский и др.). Они сформулировали ведущие принципы художественно-эстетического воспитания детей: не от искусства идти к ребенку, а от ребенка с его внутренним миром к искусству; создавать условия для творческой деятельности, опираясь на индивидуальные интересы, склонности; внимательно относиться к попыткам художественного самовыражения детей, поощрять их, в частности путем публичного представления детских работ.

Чем старше становится ребенок, тем большую актуальность приобретает проблема профессионального образования. Бытует мнение, что школа, специальное образование может повредить становлению художника. Дерен, французский художник-фовист, считал, что «избыток культуры» опасен для творчества. Обучение в академии, отмечает М. Врубель, необходимо содержит в себе элементы "схематизации природы, ...усваиваются технические умения, но возможны и потери. Теряется наивный индивидуальный взгляд – вся сила и источник наслаждения художника.... Тогда говорят: школа заглушила талант" [Врубель М., 1976]. Организованное в двадцатых годах обучение "наивных" художников-самоучек привело к тому, что многие из них потеряли искренность и непосредственность художественного самовыражения, их работы стали более "правильными", шаблонными и серыми [Бакушинский А.В., 1925].

С другой стороны, искусственная поддержка непосредственности, незнания и неумения также не является путем для настоящего искусства. У многих самоучек со временем формируются свои собственные штампы, а скромность незнания, по выражению скульптора А.С. Голубкиной, превращается в «бойкость невежества».

Система художественного обучения должна быть организована так, чтобы нейтрализовать негативные моменты, связанные с необходимостью усвоения ремесла, навыков, правил, чтобы и в процессе обучения способствовать становлению личности художника. Предотвратить формирование шаблонов, способствовать самобытному художественному видению детей можно путем ознакомления их с многообразием мира искусства и разных "художественных языков" [Мухина В.С., 1981]. Исследователи рекомендуют параллельно со знакомством с шедеврами искусства обращаться к оригинальным образцам детского творчества, традиционной национальной культуры. Дети с большим интересом воспринимают произведения "наивного" искусства, произведения народных художников, таких как М.Приймаченко, чей художественный мир им близок, интересен, побуждает к созданию собственных волшебных миров.

Наши исследования школьников показали, что самые оригинальные работы создаются детьми и подростками с выраженной внутренней мотивацией изобразительной деятельности, с высокими показателями уровня развития визуального мышления, с драматическим и небудничным (элементы необычного, фантастического) характером сновидений. Полученные данные свидетельствуют о специфике психической деятельности одаренных учеников, что проявляется во взаимопроникновении и взаимодействии сознательного и неосознаваемого, в интенсивности превращений неосознаваемых содержаний в необычные образы-символы [Завгородняя Е.В., 1997, 2007].

Из результатов исследования следует, что для раскрытия творческих возможностей ученика в процессе педагогического взаимодействия необходимым является преодоление "взрослоцентризма", утверждение самоценности детства как мира особенной духовности, неповторимых и уникальных возможностей, уравнивании социализации детей их индивидуализацией и персонализацией, что способствует сохранению «экзистенциального ребенка» в про-

цессе взросления. Важно также учитывать внутреннюю сложность и динамику противоречий одаренного ребенка.

На основе наших исследований можно предложить следующие рекомендации для практики художественного образования:

- Создание атмосферы, благоприятной для раскрытия возможностей, дарований ребенка, содействие формированию реалистичных и конструктивных представлений о себе, самоуважения. Поддержка веры в себя, в свои возможности у тех детей, которые переживают неудачу, трудности. Создание условий для развития внутренней мотивации изобразительной деятельности (творческие игры, поддержка самостоятельности, пример увлеченности педагога).

- Расширение чувственного опыта, выход за пределы класса, мастерской, общение с природой, содействие эстетическим впечатлениям, а также – пониманию связей человека с природой, эмпатийному отношению к существу.

- Поощрение неординарных задач, которые ребенок ставит перед собой, своеобразия выразительных средств; предложение открытых задач, неоднозначных широких тем, ориентирование на метафорические решения.

- Стимулирование воображения, интуиции, "эмоционального видения" (игры, стимулирующие зрительную, слуховую, обонятельную и другие виды воображения, эмпатийное вживание в фигуры различного цвета и формы, игры-перевоплощения, работа со сновидениями и др.).

- Содействие развитию воли ребенка. Побуждение к постановке сложного творческого задания (замысел, требующий ряда подготовительных работ, создание цикла работ и т.п.), поддержка усилий по доведению работы до конца, поощрение целеустремленности, настойчивости, внимание к индивидуальному росту, совершенствованию, творческой эволюции.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

*к.пс.н., Игнатович Е.С., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Описаны объективные факторы, осложняющие процесс профессионального самоопределения воспитанников школы-интерната; пред-

ложен научно-обоснованный комплекс психолого-педагогических условий формирования готовности к осуществлению профессионального выбора этой категории учащихся.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; школа-интернат; дети-сироты.

## **FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FOSTER CHILDREN IN BOARDING SCHOOLS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS**

*Ignatovitch E.S.*

**Abstract.** Objective factors complicating the process of professional self-determination of foster children in the boarding school have been described; a complex of science-based psychological and pedagogical conditions of readiness formation for professional choice of this category of students has been proposed.

**Key words:** professional self-determination; boarding school; foster children

Профессиональное самоопределение является личностно и социально-значимым феноменом, поэтому находится в центре внимания философов, социологов, экономистов, психологов, педагогов. Традиционно самоопределение рассматривается как ключевая проблема психологии профессионального становления личности. При этом профессиональное самоопределение является кризисным феноменом, для детей-сирот данный процесс осложняется еще целым рядом объективных факторов:

- проживание в школе-интернате характеризуется лимитированными и однообразными социальными контактами воспитанников, что существенно сужает их представления о сферах образования и труда;
- ограничение общения с родственниками влияет на формирование трудовых династий, профессиональной преемственности поколений;
- доминирование коллективных форм воспитания сказывается на проявлении самостоятельности, независимости воспитанников при совершении профессионального выбора;
- педагогическое взаимодействие с воспитанниками зачастую характеризуется чрезмерной опекой, в результате которой дети-сироты привыкают к переносу ответственности за принятие решения на взрослого.

Проанализировав данные о профессиональном выборе выпускников ГУО «Бобруйская школа-интернат для детей-сирот» за 2012–2014 гг. можно констатировать, что их профессиональные предпочтения ограничиваются теми специальностями, обучение по которым ведется в средне-специальных и профессионально-технических учебных заведениях. Из 72 выпускников в колледжи поступили 68 человек, в ССУЗы – 2, в ВУЗы – 0. В течение первого года получения профессионального образования 15 человек отказались продолжить обучение. Среди причин отказа указывались ошибка профессионального самоопределения (6 человек); не соответствие ожиданий обучению в выбранном учебном заведении (4); 5 респондентов конкретную причину объяснить не смогли. Не освоившие образовательную программу либо являются разнорабочими с непостоянным местом трудоустройства, либо не работают и ведут асоциальный образ жизни.

Вышеупомянутые факторы, затрудняющие профессиональное самоопределение детей-сирот, актуализировали разработку научно-обоснованного комплекса психолого-педагогических условий формирования готовности к осуществлению их профессионального выбора.

Рассмотрение феномена профессионального самоопределения в психологии как совокупности когнитивного, мотивационного, деятельностного компонентов позволило С.Н. Чистяковой обосновать следующие критерии готовности к принятию решения о профессиональном выборе: мотивационно-потребностный, информированности, действенно-практический [Чистякова С.Н., 2007]. Данные критерии были взяты нами за основу при разработке психолого-педагогических условий, соответственно, были определены три основных направления профориентационной деятельности в школе-интернате: аксиологическое, информационное, деятельностное.

Суть аксиологического направления – создание условий для выявления, коррекции (при необходимости) и развития направленности личности воспитанника. Реализуется данное направление посредством профдиагностики (определение личностных особенностей) и профессионального воспитания (осознание и принятие воспитанником своих особенностей; освоение ценностно-нравственного содержания профессиональной деятельности; разви-

тие/саморазвитие мотивационно-потребностной сферы и профессионально значимых качеств). При этом профессиональное самоопределение воспитанника рассматривается как экзистенциальная ценность и обеспечивается аксиологической направленностью всего образовательного процесса в школе-интернате.

Информационное направление профориентационной деятельности с детьми-сиротами реализуется посредством системного, своевременного и актуального соотношения двух видов информационных ресурсов: объективных (социальных, внешних) и субъективных (личностных, внутренних). Информационные ресурсы классифицированы в определенные блоки профориентационно значимой информации. Блоками объективной информации являются: социально-экономический (сведения о динамике социально-экономического развития страны, создании и защите объектов интеллектуальной собственности); кадровый (сведения о текущих и перспективных потребностях в кадрах, численности безработных, изменениях спроса и предложения на рынке труда); образовательный (информация о возможностях получения образования); медицинский (сведения о противопоказаниях и возможностях преодоления затруднений психофизиологического характера для осуществления трудовой деятельности); профессиональный (сведения о назначении специальностей как видов профессиональной деятельности и соответствующих им квалификаций с характеристикой трудовой деятельности).

Информация субъективного характера – комплекс сведений о личностных особенностях, представлениях о себе, восприятии себя, которые получают посредством диагностики, самодиагностики и рефлексии воспитанников. Блоки информации субъективного характера: мотивационно-потребностный (сведения о мотивационно-потребностной сфере как движущей силе профессионального самоопределения); способностный (сведения об особенностях, которые позволят наиболее полно реализоваться в определенной профессиональной деятельности); эмоционально-волевой (сведения об эмоционально-волевой сфере, отражающей уровни развития положительного эмоционально окрашенного отношения к профессиональной деятельности и выраженности волевых усилий, необходимых для достижения цели); личностно-профессиональный

(представления личности о себе, как о потенциальном «носителе» профессиональной деятельности).

Система профессионального информирования воспитанников в школе-интернате рассматривается нами как основа для объединения личностного и общественного с целью интеграции личности в социум. Объединение блоков информации субъективного и объективного характера призвано обеспечить взаимосвязь и согласованность личностного (индивидуальные возможности, способности, интересы и т. д.) и общественного (требования к подготовке и осуществлению профессиональной деятельности и т. д.).

Деятельностное направление в школе-интернате реализуется в двух плоскостях: посредством стимулирования внутренней «работы» воспитанников над собой, а также организации их участия в разных сферах профессионально-трудовой деятельности.

Готовность к профессиональному самоопределению характеризует психологическую зрелость личности, поскольку выражается в стремлении занять свою собственную, независимую позицию. Стимулирование рефлексии, «само» процессов (самоанализ, самопознание, самоорганизация, самооценка) являются чрезвычайно важными в профориентационной деятельности с воспитанниками школы-интерната. Поскольку для данной категории оптантов свойственно профессиональный выбор осуществлять стихийно, без проекции на отдаленное будущее, полагаясь на мнение взрослого, не осознавая и не соотнося с «Я-реальное».

Деятельностное направление профориентационной работы в ГУО «Бобруйская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» реализуется посредством организации профессиональных проб в рамках социально-педагогического проекта «Школа жизни», назначение которого – целенаправленное ознакомление детей-сирот с различными видами профессиональной деятельности, творческое ее освоение, активная социализация, посильное участие в трудовой и производственной деятельности.

Таким образом, профессиональное самоопределение детей-сирот является сложным, противоречивым явлением, для формирования которого в шко-

ле-интернате необходимы научно-обоснованные, системные, своевременные психолого-педагогические условия.

## ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ковалева Т.А., Рославль, Россия*

**Аннотация:** Данная статья посвящена вопросу влияния на личностное развитие младших школьников комплекса внеклассных занятий и мероприятий. Анализируя данные мониторинга, автор приходит к выводу, что в достижении личностных результатов— ценностей, ориентиров, потребностей, интересов обучающихся огромную роль играет внеурочная деятельность.

**Ключевые слова:** личностное развитие, внеурочная деятельность, мониторинг личностного развития

## PERSONAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Kovaleva T.A.*

**Abstract:** This article focuses on the question of the impact on the personal development of Junior schoolchildren complex extracurricular lessons and activities. Analyzing monitoring data, the author comes to the conclusion that in achieving personal results - the values, orientations, needs and interests of students plays a huge role extracurricular activities.

**Keywords:** personal development, extracurricular activities, monitoring of personal development

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности обучающегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Под личностным развитием понимается процесс количественных и качественных изменений в развитии ребенка под влиянием внешних и внутренних факторов [Божович

Л. И., 1968]. Процесс развития личностных качеств учащихся можно рассматривать как ведущий компонент педагогической деятельности, т.к. личностные качества представляют собой совокупность жизненно важных качеств, без которых человеку сложно, а порой и невозможно быть успешным в конкретных жизненных ситуациях.

Внеурочная деятельность - неотъемлемая часть образовательного процесса в школе. Согласно требованиям ФГОС начального общего образования внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом в становлении нравственных ценностных ориентаций личности, в котором складывается базис, основы человеческой личности [Л.С.Выготский,1986].

Целью педагогического исследования в начальной школе было изучение внеурочной деятельности и её влияния на личностное развитие младших школьников. Предметом педагогического исследования – комплекс внеурочных занятий и мероприятий.

На первом этапе исследования (диагностическом) была проведена первичная диагностика уровня личностного развития учащихся.

2 этап (практический) включал в себя создание комплекса внеурочных занятий и мероприятий, направленных на личностное развитие младших школьников и его практическое применение во внеурочной деятельности в образовательном процессе.

Комплекс внеурочных занятий и мероприятий был сформирован на основе следующих программ:

1. «К родным истокам» [И.А. Кузьмин, А.В. Камкин,1998]
2. «Расти здоровым» [Обухова Л.А., Лемякина Н.А., 2004]
3. «Юные исследователи» [А.И.Савенков, 2012]
4. «В мире книг» [Л.А. Ефросинина , 2011]
5. «Я в мире, мир во мне» [Д.В. Григорьев, П.В. Степанов , 2011]

6. Общественно – полезная деятельность (программа «Растить Человека» - автор – составитель Ковалева Т.А.) . Воспитательная программа составлена на основе «Программы воспитания школьника» [Щуркова Н. Е., 1998].

В свободное время от уроков обучающиеся добровольно, с большим желанием участвовали в разнообразных делах, учились быть самостоятельными, оценивать свои возможности и постоянно стремились к познанию самих себя. Активно работали на внеурочных занятиях, с большим интересом принимали участие в школьных Днях науки, научных обществах; в различных конкурсах. Обучающиеся были вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они учились изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности. Дети принимали активное участие в такой социально - направленной деятельности, как помощь пожилым людям, инвалидам; помощь и участие в судьбе больных детей, детей – инвалидов, детей – сирот. Это акции «Забота о ветеранах», акция – поздравление с Днем пожилого человека» (расклеивание листовок - поздравлений); акции «Копилка Добрых Надежд» (сбор мелочи в копилку из своих копилки для оказания помощи больным детям), «Наш друг – Егор», «Добрая игрушка». Дружно работали над проектом «Здоровье и спорт» и приняли участие во Всероссийской акции «Спорт – альтернатива пагубным привычкам». Участвовали в проектах, направленных на благоустройство территории, на улучшение качества окружающей среды: школьные и городские экологические акции «Чистый двор», «Собери макулатуру – сохрани дерево», социальный проект «Помоги птицам», акция милосердия к природе «Неделя Земли» и др.

На 3 этапе (контрольно-оценочном) были подведены итоги работы по эффективности применения комплекса внеурочных занятий и мероприятий, направленных на личностное развитие младших школьников; представление результатов педагогическому коллективу школы .

В качестве методов диагностики личностных изменений ребенка использовались наблюдение, анкетирование, тестирование, диагностическая беседа, метод рефлексии; диагностический материал:

- «Беседа о школе», «Незавершенная сказка»

(модифицированный вариант Нежного Т.А.).

- "Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка"

- "Радости и огорчения" (методика незаконченных предложений)

- "Мой герой"

- "Выбор"

- "Неоконченные предложения" М.Ньютона в модификации

А.Б.Орлова

Мониторинг личностного развития младших школьников доказывает положительные личностные изменения. Обучающиеся умеют давать оценку своим действиям; ориентируются в человеческих качествах, осознают значимость таких нравственных категорий, как добро, красота, истина; умеют действовать в группе, умеют выражать собственное мнение.

Результаты исследования привели к выводу о том, что разработанный комплекс внеклассных мероприятий и занятий во внеурочной деятельности, с использованием разнообразных педагогических методов способствует личностному развитию младших школьников.

## **ПОЛИРОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>12</sup>**

*к.п.с.н., Колмакова И.Г., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье речь идет о профессионально-ролевом поведении учителя. Описаны результаты исследования полиролевого поведения учителя, как структурного образования. Подчеркивается значимость полиролевого поведения для учителя и учащихся, как участников непрерывного образования.

---

<sup>12</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10779)

**Ключевые слова:** непрерывное образование, концепция и технология личностно-профессионального развития учителя, ролевое поведение, психодрама.

## **POLYROLE BEHAVIOR AS A DETERMINANT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER IN LIFELONG EDUCATION**

*Kolmakova I.G.*

**Abstract.** In this article we are talking about professional role behavior of teachers. Described the results of the study polyrole behavior of the teacher, as a structural formation. Emphasizes the importance of polyrole behavior for teachers and students, as participants of lifelong education.

**Keywords:** lifelong education; concept and technology of personal and professional development of teacher; role behavior; psychodrama.

В современных условиях модернизации и реализации системы непрерывного профессионального образования перед учителем стоит важная задача создания условий для развития личности, подготовленной к универсальной деятельности, имеющей сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способности самостоятельно планировать и реализовать свои цели. Справиться с этой задачей может лишь тот учитель, который достаточно подготовлен к профессионально-ролевой деятельности, владеет широким репертуаром эффективных педагогических ролей, исполняет их на высоком уровне. При этом, чем шире ролевой репертуар учителя, тем универсальнее он как работник и тем большая вероятность его соответствия меняющимся условиям и требованиям жизни и профессии. Вместе с тем, успешная реализация педагогом профессионально-ролевого поведения имеет важное значение еще и потому, что она влияет на формирование и развитие модели ролевого поведения и жизнедеятельности самих учеников.

В проведенном нами теоретико-эмпирическом исследовании [Митина Л.М., 2010; Колмакова И.Г., 2008] рассмотрены различные подходы к изучению ролевого и профессионально-ролевого поведения человека, позволяющие раскрыть истоки и основные направления исследования психологии полиролевого поведения учителя.

Методологической основой нашего исследования явилась концепция профессионального развития личности учителя [Митина Л.М., 2003; 2014]. В концепции рассматриваются две модели: адаптивного функционирования (1 модель) и профессионального развития учителя (2 модель). Они отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания (рефлексии) и интегральных характеристик личности.

При адаптивном поведении (модель 1) происходит нарушение ролевого баланса в целостной жизнедеятельности педагога. Роль учителя становится настолько характерной, что в другой ситуации педагог не способен перестроить свое поведение, сообразно изменившимся условиям. Данное явление сопровождается истощением ресурса (физического, психологического, временного и пр.) в процессе реализации профессиональных и внепрофессиональных ролей. Такое жестко-ролевое поведение типично для учительского сообщества. Для педагогов в модели развития (модель 2) характерны высокий уровень развития интегральных характеристик личности и профессионального самосознания, стремление к творчеству и саморазвитию. Данное поведение определяется в концепции как полиролевое.

Опираясь на данные концептуальные положения, нами был исследован феномен полиролевого поведения учителя, как структурного образования; раскрыты психологические особенности данного поведения; установлены основные психологические условия развития полиролевого поведения личности [Колмакова И.Г., 2008].

В исследовании приняли участие 118 человек – учителя средних общеобразовательных школ г. Москвы, отличающихся по возрасту и стажу работы. На этапе формирующего эксперимента в тренинг-семинаре участвовали 17 испытуемых.

Экспериментальное исследование включало в себя два этапа.

*На первом этапе* был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления групп испытуемых по характеристикам двух моделей труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития, описания и сравнения психологических особенностей профессионально-ролевого поведения учителей в двух моделях.

Результаты проведенного эксперимента позволили нам определить полиролевое поведение учителя как поведение, характеризующееся широким спектром различных профессиональных и непрофессиональных ролей, обусловленных особым сочетанием интегральных личностных характеристик (гибкости, компетентности, направленности). Полиролевое поведение является результатом стратегии развития учителя, обеспечивает ролевой баланс в разных сферах жизнедеятельности, тогда как жесткое профессионально-ролевое поведение создает нарушение ролевого баланса (дисбаланс), гипертрофию одних и редукцию других ролей.

Психологическими особенностями полиролевого поведения учителя являются: широкий репертуар эффективных педагогических ролей; сочетание различных видов педагогической направленности с преобладанием гуманистической (направленности); социальная (ролевая) компетентность; гибкость и спонтанность поведения, обеспечивающие легкость смены ролей; многообразие защитных механизмов с преобладанием зрелых защит; ориентация в коммуникативных установках на творческие эго-состояния; интернальность поведения.

Психологическими особенностями жесткоролевого поведения учителя являются: предметная направленность; ригидность поведения; отсутствие спонтанности; низкий уровень самопринятия и контактности; высокая степень интенсивности защитных механизмов личности с преобладанием незрелых защит; экстернальный локус контроля в области достижений и неудач, семейных отношений; ориентация в коммуникативных установках на позиции Родителя (формального и отгороженного) и Ребенка (конфликтного и формального).

Основным психологическим условием развития полиролевого поведения учителя является повышение уровня профессионального самосознания, в частности таких его компонентов, как профессиональная самоидентичность, позитивное самоотношение, саморуководство.

*Второй этап исследования* был посвящен разработке и проведению тренинговой программы «Развитие полиролевого поведения учителя», а также экспериментальной проверке его эффективности.

Данный этап экспериментального исследования продолжался в течение одного года, в нем приняли участие 17 учителей. В пространство их профес-

сионального труда была интегрирована технология конструктивного изменения поведения учителя, включающая участие в психологической диагностике, беседах, специально организованных семинарах, индивидуальных и групповых консультациях, тренинге. Периодичность тренинг-семинаров с педагогами составила один раз в месяц по 5 часов в течение 10 месяцев.

Организационно-педагогическим условием формирования полиролевого поведения учителя, на наш взгляд, является внедрение в процесс профессиональной деятельности учителя технологии развития полиролевого поведения с проведением тренинг-семинара с элементами психодрамы. В программу тренинг-семинара нами были включены разнообразные психодраматические техники и ролевые игры. Основываясь на анализе различных методов групповой психокоррекционной работы, мы пришли к выводу, что психодрама имеет значительный психолого-педагогический потенциал для развития полиролевого поведения учителя. Ключевыми понятиями психодрамы являются развитие спонтанности, творчества, расширение ролевого репертуара и снятие психического напряжения. [Колмакова И.Г., 2006].

Целью тренинга является осознание педагогом полиролевого характера эффективной педагогической деятельности, себя как носителя и исполнителя разнообразных педагогических ролей.

По окончании тренинг-семинара с учителями проводилась повторная диагностика психологических особенностей профессионально-ролевого поведения. Результаты количественного анализа полученных данных (статистические методы) и качественного анализа отзывов учителей о полезности участия в группе подтвердили эффективность проведенного тренинг-семинара.

Данный тренинг-семинар, доказавший свою эффективность, на сегодняшний день нашел широкое применение в подготовке и повышении квалификации учителей в качестве эффективного средства развития их полиролевого поведения. Разработанная программа успешно используется на этапах непрерывного образования в педагогическом процессе школы, колледжа, вуза

Таким образом, проведенное нами исследование полиролевого поведения учителя подчеркивает значимость данного явления как необходимого фактора успешной самореализации в профессии и в жизни, как для самого учителя,

так и субъектов его профессиональной деятельности – учащихся в условиях современного непрерывного образования.

## **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ КОНФЛИКТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ**

*к. п.н., Ларионова М. А., Омск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость повышения работы службы примирения в образовательных организациях посредством реализации воспитательной модели медиации. Это позволит задействовать ресурс данной структуры в образовательном учреждении в подготовке волонтеров из числа старшеклассников, родителей, а также развивать профессиональную компетенцию педагогов по предупреждению конфликтных ситуаций.

**Ключевые слова.** Современная образовательная среда, служба медиации, процессуальные шаги медиации, педагогическое общение в образовательном процессе, компетентность педагогов и конфликтные педагогические ситуации.

## **TEACHER DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN CONFLICT PREVENTION PEDAGOGICAL SITUATIONS**

*Larionova M. A*

**Abstract.** The article discusses the need to improve the service of reconciliation in educational institutions through the implementation of the educational model of mediation. This will allow the use of the resource structure in an educational institution in the preparation of volunteers from among high school students, parents and teachers to develop professional competence in conflict prevention.

**Keywords.** Modern educational environment, service mediation, the mediation process steps, pedagogical communication in the educational process, the competence of teachers and teaching conflict situations.

Современная образовательная среда может характеризоваться не только внедрением развивающих технологий обучения, новых образовательных стандартов и других позитивных инноваций. Но и сложностью психологического климата в образовательных организациях, обусловленную, на наш взгляд, конфликтами между субъектами образовательного процесса, непростроенностью

медиативной службы, неэффективностью её функционирования и другими причинами, связанными с качеством образовательной среды в целом.

Несмотря на то, что были предложены Методические рекомендации Минобрнауки от 18.11.2013 г. ВК- 844/07 «Об организации служб школьной медиации в образовательных организациях» и программа подготовки медиаторов для образовательных организаций, на наш взгляд, вопрос повышения квалификации педагогических кадров решается формально.

На курсы по медиации отсылаются психологи, социальные педагоги, заместители директора по воспитательной работе в школе, что изначально приводит к смешению профессиональных позиций данных специалистов и низкому качеству медиативных процедур. Поскольку медиатор – это нейтральный посредник в разрешении и предупреждении конфликта между субъектами образовательного процесса, что обязывает его сохранять данную профессиональную позицию.

У психолога, социального педагога может быть совершенно иная профессиональная позиция. Ученики, родители, педагоги не воспринимают данных специалистов как медиаторов, что существенно затрудняет процесс проектирования и создания службы примирения в образовательной организации.

Альтернативой могло бы стать создание межшкольной службы медиации, что повышало бы степень доверия участников конфликта в беспристрастности и действенной помощи в его урегулировании. Однако этот вариант работы службы затруднителен с финансовых оснований, так как не продуман механизм оплаты труда медиаторов, которые могут быть задействованы в работе межшкольной службы медиации.

Конечно, существует вариант создания «воспитательной» модели медиативной службы, которая рассматривается как проявление детской активности, способ самореализации детей и подростков в социально-позитивном направлении. Организация программ примирения в данном случае направлена на формирование детско-подростковой группы, способной работать в составе службы примирения образовательной организации, создавая традиции позитивной образовательной среды в конкретной школе.

Не следует забывать, что основной задачей службы примирения является формирование ответственности за ситуацию у всех участников конфликта и восстановление отношений между ними. Усилия помощников медиатора из числа школьников, родителей и педагогов должны направляться на профилактику предупреждения конфликтов в данной образовательной среде с учётом правил медиации.

Г. Хесль выделяет шесть методических процессуальных шагов медиации, которым следует обучить инициативную группу, входящих в состав службы примирения образовательной организации: подготовка, вхождение в курс дела и формулирование заказа по урегулированию конфликта; сбор информации о конфликте (стороны, факторы, условия и т.д.); прояснение интересов сторон, вовлечённых в конфликт; творческий поиск идей: выявление возможных вариантов решения с учётом интересов всех сторон; оценка и отбор вариантов на основе интересов; заключение соглашения и его реализация [Хесль Г, 2004]. Данный алгоритм позволит реализовывать различные технологии медиации, сохраняя суть медиативной процедуры в принципе.

Ещё одним вариантом повышения эффективности предупреждения и урегулирования конфликтов в образовательном учреждении может стать повышение коммуникативной компетентности участников образовательного процесса. Считаем, что именно не достаточный уровень компетентности специалистов образования в области конфликтологии и влечёт за собой множество конфликтов, которых можно было избежать.

В образовательном процессе педагогическое общение занимает особое место. Некомпетентное общение учителя с обучающимися приводит к возникновению серьезных педагогических проблем и конфликтов. Именно учитель обязан организовывать продуктивное педагогическое общение. Ученик учится эффективно взаимодействовать в образовательном процессе с другими учениками, с учителем через интериоризацию тех способов общения, которые транслируются самим учителем посредством соблюдения правил педагогического общения. Поэтому каждому учителю необходимо сегодня владеть не только современным содержанием преподаваемого учебного предмета, но и умением выстраивать позитивную коммуникацию с учениками, родителями, чтобы обра-

зование рассматривалось не как преодоление, а как продуктивное учебно-профессиональное сотрудничество.

В то же время, как отмечает И. А. Зимняя, умение решать коммуникативные задачи в образовательном процессе не формируется даже у студентов педагогических вузов [Зимняя И. А., 2000]. Формируются лишь умения передавать учебную информацию, что существенно обедняет и возможности образования, и общение как деятельность, опосредующую учебную и педагогическую деятельность.

Каждому учителю полезно осуществлять ретроспективный и текущий анализ ситуаций педагогического общения, чтобы выбрать путь повышения эффективности коммуникации с привлечением нейтрального эксперта. Так же полезно помнить, что конфликтные ситуации в педагогическом общении имеют существенные особенности.

Так, А. С. Чернышов утверждает, что педагогическая конфликтная ситуация – кратковременное взаимодействие учителя с учеником (коллективом класса) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону) [Чернышов А. С., 2010].

Если учитель в конкретной конфликтной ситуации не нашёл средств конструктивного её разрешения, то ситуация изменяет взаимоотношения, как правило, в негативную сторону, «обрастает» новыми инцидентами и участниками и т.д. На урегулирование конфликта уходит много сил и времени, которые «оттягиваются» от реального образовательного процесса, снижая его эффективность.

Предупреждение конфликтных педагогических ситуаций возможно, если педагог осознанно оценит уровень своей коммуникативной компетентности. Доказано, что высокий уровень коммуникативная компетентность взаимосвязан с позитивным самоотношением, самоуважением, адекватной самооценкой личности, эмпатией, ориентацией на сотрудничество в общении с партнёром. Поэтому недостаточно знать, что такое общение, владеть некоторыми коммуника-

тивными приёмами. Важно быть личностно ориентированным на общение в педагогическом процессе, развивая себя в личностно-профессиональном плане.

В научно-практических изданиях сегодня предлагается достаточно способов и технологий вовлечения педагогов, и учеников в совместную деятельность по урегулированию и предупреждению конфликтов в школе [Коновалов А.Ю., 2013; Кузовкова Ю. А., 2013]. Если хотя бы часть из них будет реализована в школьной практике, образовательная среда станет намного экологичней в психологическом плане для всех участников образовательного процесса.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

*к.п.н., Леонова Е.В., Обнинск, Россия*

**Аннотация.** Представлены авторская концепция и модель психологического обеспечения непрерывного образования. Введено понятие личностной компетентности обучающегося, как необходимого внутреннего фактора непрерывности образования при переходе на следующий образовательный уровень.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, психологическое обеспечение, личностная компетентность, адаптация

## PSYCHOLOGICAL ENSURING OF STUDENTS' CONTINUING EDUCATION

*Leonova E.V.*

**Abstract.** The concept of psychological ensuring of student's continuing education are represented. The notion of personal competence as the necessary factor of education continuity is introduced.

**Key words:** continuing education, psychological ensuring, personal competence, adaptation

Непрерывное образование (НО) школьников и студентов представляет собой целостный образовательный процесс, характеризующийся последовательными переходами обучающихся на следующую образовательную ступень (вертикальная составляющая НО), а также сочетанием и

взаимопроникновением формального, неформального и информального образования (горизонтальная составляющая НО).

Непрерывность вертикальной составляющей образования обеспечивается как созданием внешних условий (преимущество образовательных программ, отсутствие разрывов в отдельных его ступенях, создание региональных комплексов непрерывного образования, дистанционных образовательных программ и т.д.), так и внутренним фактором непрерывности образования психологической готовностью обучающегося к продолжению обучения на следующей образовательной ступени, обуславливающей успешность адаптационного процесса. Сформированность психологической готовности первоклассника, пятиклассника, десятиклассника, первокурсника вуза к обучению на соответствующем образовательном уровне предопределяет успешность адаптационного процесса и в целом эффективность обучения даже при отсутствии внешних условий непрерывности образования.

Внутренний фактор непрерывности образования (психологическая готовность школьника/студента к обучению на следующей образовательной ступени) является тем психологическим ресурсом обучающегося, который позволяет ему успешно преодолеть трудности адаптационного периода при переходе на новый образовательный уровень. Для обозначения психологического ресурса обучающегося, являющегося необходимым условием непрерывности образования при переходе на новый образовательный уровень, нами введено понятие личностной компетентности [Леонова Е.В., 2012].

Личностная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности обучающегося, в структуру которой входят: *индивидуально-психологический* компонент (личностные особенности, интеллектуальные и творческие способности, лежащие в основе готовности и способности школьника к обучению и саморазвитию); *мотивационно-ценностный* компонент (сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки); *деятельностный* компонент (учебные умения, навыки, сформированность универсальных учебных действий); *коммуникативный* компонент (навыки межличностного взаимодействия в образовательном процессе). Сформированность компонентов личностной

компетентности на каждом уровне образования зависит от индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, а также от структуры его образовательной среды (горизонтальная составляющая непрерывного образования).

Психологическое обеспечение НО играет ключевую роль в оценке, превентивном развитии и коррекции компонентов личностной компетенции обучающихся. Методологическим базисом концепции психологического обеспечения непрерывного образования являются концепции психологического обеспечения образования и школьной психологической службы (В.В. Рубцов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, Е.С. Романова, В.В. Семикин, Л.М. Фридман), в соответствии с которыми система психологического обеспечения образования представляет собой единство службы практической психологии образования, российских научных школ, различных видов профессиональной деятельности психологов; указанные составляющие системы отражают соответственно организационный, научный и практический аспекты психологического обеспечения образования.

Под *психологическим обеспечением непрерывного образования школьников и студентов* нами понимается система организационных, научно-методических и практических аспектов деятельности психологической службы образовательного учреждения, способствующих успешности перехода обучающихся на следующий образовательный уровень (обеспечение вертикальной составляющей непрерывного образования), а также оптимизации индивидуальной образовательной среды обучающихся (обеспечение горизонтальной составляющей непрерывного образования) с целью развития способностей и творческой самореализации каждого школьника и студента [Леонова Е.В., 2014].

Структурная модель психологического обеспечения непрерывного образования включает в себя три взаимосвязанных аспекта деятельности психологической службы образовательного учреждения: научный, практический и организационный.

Организационный аспект психологического обеспечения непрерывного образования обучающихся предполагает сотрудничество психологических служб образовательных учреждений (дошкольного, основного,

дополнительного и высшего образования) в рамках городских методических объединений и отделений Федерации психологов образования РФ.

Научный аспект психологического обеспечения непрерывного образования включает:

– осуществление фундаментальных и прикладных исследований в области психологии непрерывного образования, востребованных для решения задач непрерывного образования, в первую очередь определение психологических качеств обучающихся (общих, специфических для каждой возрастной категории, индивидуальных), оказывающих влияние на успешность адаптационного процесса при переходе на следующий образовательных уровень, прогнозирование рисков дезадаптации (научно-исследовательская составляющая);

– разработку методов психолого-педагогической оценки и технологий развития в условиях формального и неформального образования важных для непрерывности и успешности образовательного процесса психологических качеств обучающихся (научно-методическая составляющая).

Практический аспект психологического обеспечения непрерывного образования представляют собой *психологическое сопровождение участников образовательного процесса*. По определению А.А. Деркача, психологическое сопровождение является важнейшей структурной частью психологического обеспечения и определяется как целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объектное поле деятельности конкретного практического психолога [Деркач А.А., 2001]. Психологическое сопровождение образовательного процесса является прерогативой деятельности практического психолога образования и включает в себя психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическое консультирование, психологическую диагностику, психологическая коррекцию [И.В. Дубровина].

Содержание психологического сопровождения направлено на формирование у школьников и студентов компонентов личностной компетентности с учётом общих закономерностей адаптации обучающихся в новой образовательной среде, а также их возрастных и индивидуально-

психологических особенностей. На подготовительном и адаптационном этапах непрерывного образования психологическое сопровождение обучающихся включает психодиагностические, развивающие, коррекционные мероприятия, психологическое консультирование участников образовательного процесса. При этом если психологическое сопровождение на подготовительном этапе направлено на развитие потенциальной готовности обучающегося к следующему образовательному уровню, то психологическое сопровождение на адаптационном этапе направлено на оценку актуальной готовности школьника или студента к обучению в выбранном образовательном учреждении с учётом специфики всех компонентов образовательной среды и оказание ситуативной психологической помощи. Определяющим принципом психологического сопровождения на всех этапах становится творческая активность участников образовательного процесса. Творческая активность способствует снятию эмоционального напряжения и повышенной тревожности в период адаптации к новым условиям обучения, формирует положительную мотивацию, направляет личность обучающихся к творческой самореализации.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕ- НИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Миранкова Е.В., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность и необходимость реализации в образовательном процессе деятельностного подхода, в частности, при определении целей и задач факультативных занятий по трудовому обучению в начальной школе с использованием проектирования. Автором перечислены этапы реализации и особенности содержания проектной деятельности младших школьников.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, деятельностный подход, факультативные занятия, проект, проектная деятельность младших школьников.

## **REALIZATION OF ACTIVITY APPROACH ON FACULTATIVE CLASSES IN LABOUR TRAINING AT ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract.** In the article the urgency and necessity of implementation in the educational process of the activity approach, in particular, in determining the goals and objectives of the elective courses on career education in the elementary school with the use of design. The author lists the stages of implementation and the content of project activities for primary school.

**Keywords.** Competence-based approach, activity approach, electives, project, project activity of younger schoolchildren.

В начале XXI века в связи с необходимостью модернизации образования в новых социально-экономических условиях развернулись педагогические дискуссии о возможных путях обновления его методологии и содержания, актуализировались задачи усиления практико-ориентированной направленности учебно-воспитательного процесса, наметился переход к компетентному подходу в определении целей и результатов обучения и воспитания. Однако, изучение опыта практической деятельности учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, показало, что в школе не всегда удастся выявить и развить склонности каждого учащегося к определенному виду деятельности в соответствии с задатками. Данный факт указывает на актуальность и необходимость реализации в образовательном процессе деятельностного подхода, основанного на положениях теории деятельности. Значимость деятельностного подхода представлена в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В соответствии с теорией деятельности природа активности личности как субъекта образовательного процесса раскрывается следующим образом: формируясь в деятельности, сознание в деятельности, поведении проявляется [Рубинштейн С.Л., 1989]. Целью любого рода деятельности субъекта является развитие в нем не только способностей и потребностей репродуктивной деятельности (воспринимать, анализировать, переживать созданные ценности), но и способностей, потребностей в продуктивной деятельности. В младшем школьном возрасте при ведущей роли познавательной деятельности происходит интенсивное накопление, освоение основных знаний о мире: окружающих вещах, людях, человеческой деятельности и культуре. В этот возрастной период формируются элементы знаний, представлений об эстетических и художественных явлениях,

опыт которых находит отражение в художественно творческой деятельности учащихся начальных классов, способствует развитию их творческого потенциала [Теплов Б.М., 2004]. Для развития интересов и возможностей учащихся, формирования творчески мыслящих личностей, умеющих постигать различные способы учебно-познавательной деятельности, на наш взгляд, большой потенциал представляет вариативный компонент содержания образования, реализующийся в начальной школе Республики Беларусь через факультативные занятия. В концептуальных документах Национальным институтом образования сформулирована основная цель вариативного компонента содержания образования — реализация права личности на выбор содержания образования в соответствии с интересами и возможностями личности, удовлетворение индивидуальных познавательных запросов учащихся. Понятие «факультативные занятия» применительно к начальной школе определяется как форма организации учебных занятий во внеурочное время, направленная на удовлетворение познавательных возможностей и интересов младших школьников, определение их предметных интересов [Стремек И.М., 2010]. Как отмечают белорусские ученые-исследователи и методисты (А.Ф. Журба, Н.А. Юрченко, М.В. Кудейко, Л.М. Яворская, Е.А. Полат), большие возможности для экспериментирования, синтеза полученных знаний, развития коммуникативных навыков и творческих способностей младших школьников представляют факультативные занятия по трудовому обучению. Российские исследователи Н.М. Конышева, И.П. Ильинская считают, что уроки трудового обучения являются базой для конструктивной и художественно-творческой деятельности младших школьников. Так, для первой ступени общего среднего образования по учебному предмету «Трудовое обучение» созданы целостные учебно-методические комплексы для организации факультативных занятий, включающие учебные программы, дидактические материалы для учащихся, методические рекомендации для учителя: Фитодизайн (автор Н. А. Юрченко); Творческие мастерские. Школа маленьких волшебников (I-й класс). Школа маленьких творцов и фантазеров (II-ой класс). Школа маленьких изобретателей (III-ий класс). Школа юных дизайнеров и архитекторов (IV-ый класс) (автор М. В. Кудейко). Данные факультативные занятия являются сквозными, то есть проводятся с **I** по **IV** класс.

Факультативные занятия по трудовому обучению являются эффективной формой организации внеурочной учебной деятельности учащихся по созданию ими проектов. В свете проблемного поля нашего исследования, представляется необходимым раскрыть сущность понятия *проектная деятельность младших школьников*, которая рассматривается нами как активная проблемно-поисковая деятельность учащихся, процесс самостоятельного создания ими оригинальной творческой работы, изготовления конкретного продукта (изделия) по собственному замыслу.

В плане организации проектного обучения в начальной школе представляет интерес опыт ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи» Брестской области Республики Беларусь. На базе данной школы осуществляется проектное обучение на уроках и факультативных занятиях по трудовому обучению («Творческие мастерские», руководитель: Миранкова Е.В.). Проектная деятельность учащихся используется нами в качестве ведущей формы обучения, так как она позволяет учащимся экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Деятельностный подход к определению целей и задач занятий с использованием проектирования реализуется в поэтапной практической деятельности учащихся по достижению поставленной цели. Необходимо обозначить, что организация факультативных занятий с использованием метода проектов способствует созданию благоприятного психологического микроклимата, который усиливает мотивацию к процессу получения знаний. На занятиях преобладают исследовательские и игровые методы обучения, групповые формы работы, предполагающие постановку ученика в максимально активную, творческую позицию. Теоретический анализ библиографических источников позволил выделить основные стадии (этапы) проектной деятельности учащихся начальных классов, реализуемые нами на факультативных занятиях: поиск идеи, разработка конструкции изделия, составление плана предстоящей работы, изготовление изделия, представление и защита проекта [Полат Е.С., 2003]. Проекты, выполняемые учащимися («Красная книга моего города», «Новогодние сюрпризы», «Город будущего», «Мое комнатное растение — кактус», «Карета для золушки» и др.), способствуют развитию у младших школьников креативности, формированию

умения решать новые проблемы, повышают продуктивность умственной деятельности, ведут к созданию идеального образа и его объективации в реальном продукте [Миранкова Е.В., 2015].

Каковы же особенности содержания и организации проектной деятельности младших школьников? Прежде всего, проекты учащихся начальной школы носят наглядный, практический характер (например, праздничная открытка ко Дню матери, сувенир в подарок, брелок для ключей, салфетки для чая и др.), они не отдалены по времени, а целевые ориентиры проектной деятельности актуальны для учащихся (например, разработка сценария ближайшего праздника; оформление классного уголка; изготовление праздничных гирлянд для украшения класса и др.).

С целью оказания помощи младшим школьникам при работе над проектами в учебном кабинете целесообразно подготовить специальные папки, оформить стенд с информацией, содержащей ценные указания по выполнению проектов (например, «Памятка учащимся по выполнению проектов»). Памятка может содержать некоторые разделы:

1. План работы над проектом (указываются сроки, этапы работы, отметка о выполнении).
2. Тематика проектных работ (содержатся темы проектных заданий, подобранных с учетом интересов и склонностей учащихся).
3. Задания по выполнению проекта (перечислена последовательность выполнения проекта в зависимости от его типа).
4. Образец оформления работы (состоит из *теоретической части*: титульный лист, содержание, информация с описательным материалом, чертежи, схемы и *практической части*: выполненная работа в виде изделия, макета и др.).
5. Экономическое обоснование проекта (перечисляются материалы, использованные при изготовлении изделия, указывается их стоимость и то, каким образом будут использованы отходы).
6. Рекламный мини-проект (информация о том, как «преподнести» положительные стороны проекта, как заинтересовать своим изделием или услугой).

7. Критерии оценивания проектной работы (критерии оценки за каждый вид работы: подготовку теоретической части, изготовление изделия, защиту проекта).

7. Защита проекта (информация о порядке защиты проекта).

Таким образом, включение младших школьников в разнообразные виды деятельности (лепка, конструирование, рисование, ролевая игра и др.) в процессе создания ими проектов на факультативных занятиях по трудовому обучению позволяет развивать такие свойства интеллекта, как образное и пространственное мышление, а также совершенствовать рецептивные способности учащихся, развивать их продуктивную активность, что является значимым направлением на пути реализации деятельностно-компетентного подхода к процессу образования.

## **ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ РЕПЕРОВ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к. п. н., Миронова Г.В., Астрахань, Россия*

**Аннотация:** В статье предложено рассмотреть определение, компоненты, критерии и уровни личностно-профессионального развития в период ранней юности. Описаны личностные закономерности этого процесса, которые выступают репером развития субъектов непрерывного образования.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие в период ранней юности, компоненты, критерии, уровни, личностные закономерности.

## **THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EARLY ADOLESCENCE AS ONE OF THE KEY BENCHMARKS FOR THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS OF CONTINUING EDUCATION**

*Mironova G.V.*

**Abstract:** In the article it is proposed to consider the definition, components, criteria and levels of personal and professional development in early adolescence.

There are described the personal patterns of this process, which act as tracers of the development of the subjects of continuing education.

**Keywords:** personal and professional development in early adolescence, components, criteria, levels, personal patterns.

Ключевыми, важными и стержневыми исходными точками (реперами) личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования можно считать механизмы и закономерности развития формирующейся личности в те периоды, когда стержнем развития выступают обучение, научение и учение. Традиционно в отечественной и зарубежной психологии выделяют в качестве таких периодов школьное детство и этап получения первого профессионального обучения. Именно "состыковка" или переход от школы в обучение профессии, на наш взгляд, интересен в плане создания и раскрытия потенциала человека в личностном и профессиональном развитии субъекта непрерывного образования. Поэтому нами выбран этап 15-20 лет как период ранней юности. Нам представляется важным определить личностно-профессиональное развитие в период ранней юности (15-20 лет) как *особый самостоятельный процесс, как образующий и направляющий вектор онтогенеза, многоступенчатую поуровневую самореализацию личности в учебно-профессиональной деятельности*, в процессе которой зарождается потребность в новой самореализации; развитие личности в период ранней юности приводит к появлению новообразования - *готовности к самораскрытию личности как самоосознание собственного Я (самопознание, ценностное самоопределение, самооценка, самовосприятие, самоотношение), самопредставление своего Я, самовыражение, самопрезентация* [Миронова Г.В., Москаленко О.В, 2011].

*Готовность к самораскрытию личности* - первый компонент личностно-профессионального развития - раскрывается как самоосознание собственного Я (самопознания, самоопределения, самооценки, самовосприятия, самоотношения), самопредставление своего Я, самовыражение, самопрезентация. Особая роль принадлежит самоактуализации, самоосуществлению, самореализации, которые вышли в центр познания развития личности в ранней юности и приобретают особый смысл, прежде всего, в контексте акме как высшего проявления человеком себя в своем осуществлении в данный возрастной период.

*Потребность в самореализации* - второй компонент личностно-профессионального развития в ранней юности - выражается на разном уровне на этом этапе онтогенеза, в разных формах и соотношении с возможностью и необходимостью ее осуществления личностью в ранней юности, уровень которой связан с возрастными особенностями развития в этот период. При этом субъектность выступает как основание и условие самореализации в процессе личностно-профессионального развития личности в ранней юности. Повышение уровня самореализации личности в ранней юности возможно до уровня способности самореализации человека в действительно творческой деятельности, реализующей его духовные потребности и способности в социально и личностно значимой деятельности на уровне акме в данном возрастном этапе [Moskalenko O.V., Mironova G.V., 2011].

Особенностью компонентов личностно-профессионального развития личности выступает то, что в рассматриваемый возраст ранней юности феномены самореализации, самоосуществления, самоактуализации не только взаимосвязаны между собой единством принципов обусловленности, значимости, характером функциональной нагрузки, но и полагают предваряющие их формы и уровни проявления самости, выстраивающие ряды их развертывания и проявления - самоутверждение, самовыражение, самопознания, самоопределения и самоидентификации, самооценки, самовосприятия, самоотношения, самопредставления: самовыражения, самопрезентации, самоутверждения и т. д., образующие связь накопленного потенциала самости и цели его реализации. Это позволяет развивающейся личности выработать методы и формы, содержание «самостояния» развивающейся личности жизненным условиям, социуму и т.д. При этом важно учесть учебно-профессиональную деятельность как основание личностно-профессионального развития субъекта в период ранней юности, так как существует реально тесная связь способности к самореализации с уровнем и структурами осуществления социализации, индивидуализации и идентификации при любой степени выраженности такой потребности в ней на этапе ранней юности, в рамках которых происходит формирование субъектной позиции индивида [Москаленко О.В., 2004].

Такое понимание личностно-профессионального развития в период ранней юности позволяет говорить о формировании в этот период некоторых новообразований, например определенного более совершенного уровня развития профессиональной ориентации и профессиональной культуры личности, достижение более высокой качественной степени понимание смысла жизни формирующегося человека, что делает возможным изучение эффективности воздействия современных образовательных практик профессионального образования на субъекта образования.

В качестве критериев личностно-профессионального развития в период ранней юности нами предложены и апробированы следующие: интегральные (внутренний и внешний), частные (ценностно-мотивационный, когнитивный, прогностический), процессуальные (акме-стимулирующий, организационно-средовой), результативные (рефлексивный, социально-деятельностный). Уровни развития (высокий, средний, низкий) выступают как различная степень полноты реализации его критериев и показателей и эффективности реализации этого развития в учебно-профессиональной деятельности. Существенно, что любой уровень личностно-профессионального развития при определенных условиях обладает перспективным свойством, т.е. способен выступать в качестве основы для последующих уровней, благодаря чему не отвергается, а включается в дальнейший процесс, совершенствуется и развивается [Миронова Г.В., Москаленко О.В., 2011]. Это очень важно для психолого-педагогических исследований в рамках профессионального образования, личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования, в том числе и развития муниципальной образовательной системы [Москаленко О.В., Иванова Н.А. 2010].

В качестве одного из ключевых результатов нашего исследования личностно-профессионального развития в период ранней юности выявлены личностные закономерности процесса личностно-профессионального развития в период ранней юности, которые отражают взаимосвязь данного процесса с развитием их рефлексии и субъектности, с учетом социальной ситуации и состояния здоровья личности. Личностно-профессиональное развитие в период ранней юности определяет успешность социализации и активного включения форми-

рующуюся личность в социальные отношения, предполагает основанное на приобретении опыта самореализации обучение в специфических условиях инновационной деятельности, способствующих становлению новообразований личности, социальной успешности и профессиональной мобильности, оптимизации готовности преподавателей, учителей и воспитателей к реализации акмеологического подхода к образованию личности в период ранней юности. Важно, что к личностным закономерностям личностно-профессионального развития в период ранней юности отнесены следующие: установлена взаимозависимость развития в период ранней юности и развития самооффективности всех сфер личности; нашло подтверждение предположение о том, что высокий уровень самочувствия, активности, настроения личности в период ранней юности связан с высоким уровнем личностно-профессионального развития в период ранней юности; выявлена взаимосвязь между эстетическими, гностическими эмоциями и высоким уровнем личностно-профессионального развития в период ранней юности. Это позволяет делать вывод о мощном потенциале личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования на протяжении всей жизнедеятельности человека [Москаленко О.В., 2012].

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА<sup>13</sup>**

*д.пс.н. Митина Л.М., Акованцева Л.И.,  
к.пс.н. Барцевич В.Н., к.пс.н., Колмакова И.Г.,  
к.пс.н. Митин Г.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** На основе психологического анализа современных зарубежных и отечественных исследований по проблемам социальной инклюзии и инклюзивного образования, с позиции системного личностно-развивающего подхода авторами разработаны концепция, технологии, профилактические и коррекционные программы личностно-профессионального развития субъектов инклюзивного образования.

---

<sup>13</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10888)

**Ключевые слова:** субъекты образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологические особенности, инклюзивное образование.

## **THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SUBJECTS OF INCLUSIVE EDUCATION BASED ON INTERNATIONAL EXPERIENCE**

*Mitina L.M., Akovantseva L.I., Bartsevich V.N.,  
Kolmakova I. G., Mitin G.V.*

**Abstract.** Based on the psychological analysis of contemporary foreign and domestic studies on the problems of social inclusion and inclusive education, with the system of personality-developmental approach, the authors developed the concept, technology, preventive and corrective programs of personal and professional development of subjects of inclusive education.

**Keywords:** subjects of education, children with disabilities, psychological characteristics, inclusive education.

Инклюзивное образование представляет собой не только новую концепцию реформирования образования, но и – что самое главное – новую философию жизни людей в обществе, новую систему морально-нравственных координат взаимодействия людей, включающую пересмотр отрицательных стереотипов, предрассудков, предубеждений, трансформацию общественного поведения с негативных социальных аттитюдов на позицию принятия, терпимости, толерантности.

Можно представить, насколько в этих условиях возрастает роль всей системы инклюзивного образования, включающей дошкольное и семейное воспитание, школу, университетское и постуниверситетское образование, и сколько качественно должно измениться ее содержание.

Необходимость целенаправленной переориентации образования с учетом инклюзии отмечается многими современными исследователями, как отечественными, так и зарубежными. Данные исследования отличаются большим тематическим разнообразием. В них представлены как материалы философско-методологического характера, так и эмпирические исследования по проблемам практической реализации программ инклюзивного образования.

Важно отметить, что на сегодняшний день опыт профессионалов тех стран, где инклюзия уже не является новой вехой в развитии образования, может быть актуален для реализации инклюзивного образования в России. Опыт Восточной Европы нам представляется наиболее ценным т.к. демонстрирует наличие проблем, аналогичных отечественному образованию.

Интересный практический опыт работы в области социальной инклюзии и инклюзивного образования продемонстрирован в исследованиях польских коллег. Их результаты были представлены на II Международном конгрессе, проходившем в Естественно-гуманитарном университете в г.Сельдце в апреле 2015 года. Данный университет имеет 25-летнюю традицию инклюзивного образования. Ректор университета, профессор Т.Захарук в своем выступлении на открытии конгресса отметила, что интеграционные мероприятия являются критерием нового качества жизнедеятельности общества в современном мире и обладают мощной образовательной силой, потому что они сознательно формируют необходимость переосмысления индивидуального и общего блага. [Захарук Т., 2015]. Исследования, проводимые польскими учеными сосредоточены на проблемах: практической реализации инклюзивного образования и возникающих в этой связи проблем [Бабиарс М.З., 2014; Рутковски М., 2015; Пытка Л., 2015]; профессиональной подготовки педагогов и смежных специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Белецка Е., 2015]; адаптации детей с особыми потребностями к обучению со сверстниками с нормативным развитием [Гжевинска К., 2015]; отношение здоровых детей к сверстникам с ограниченными возможностями [Марциняк-Папроцка К., 2015] и факторов, которые влияют на формирование эффективного взаимодействия [Кичко-Камут П., 2015]; отношения социальной среды к продуктам деятельности пожилых людей с ограниченными возможностями [Плох Л., 2011, 2015].

В исследованиях инклюзивного образования коллег из Болгарии решаются проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями. Профессор Софийского университета "Св. Климент Охридски" Е.Рангелова в своих работах проводит анализ инклюзивной практики в республике Болгарии, отмечая ряд нерешенных проблем, свидетельствующих о необходимости качественных перемен в законодательной, нормативно-правовой,

воспитательной системах болгарской школы, а также в массовом сознании болгар [Рангелова Е., 2015]. С.Чавдарова-Костова в своих исследованиях делает акцент на проблеме подготовки инклюзивного педагога, которая актуальна не только в контексте работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также детьми с различными отличиями от традиционных меньшинств, иммигрантами, беженцами, говорящими на родном языке, отличающемся от официального языка, детьми из малоимущих семей [Чавдарова-Костова С., 2014]. Д.Левтерова анализирует инклюзивное образование, выделяя факторы, способствующие его эффективности, такие как: изменение отношения со стороны общества к детям с особыми образовательными потребностями; перестройка образовательной политики; привлечение волонтеров [Левтерова Д., 2014].

Интерес представляют исследования белорусских коллег по проблемам инклюзивного образования. Исследование профессора Сманцера А.П. посвящено разработке и реализации модели подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде. Данная модель включает в себя следующие компоненты: нормативно-правовой, мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-технологический, организационно-планирующий, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный [Сманцер А.П., 2015]. В.В. Хитрюк также исследует профессиональную компетентность и процесс формирования инклюзивной готовности педагогов в контексте психолого-педагогического сопровождения родителей в инклюзивном образовании. Разработанная автором субъектно-компетентностная матрица инклюзивной готовности педагога позволила определить содержание и механизмы подготовки. [Хитрюк В.В., 2013].

Современные отечественные исследования проблем инклюзивного образования также отличаются разнообразием тематических направлений. Особое внимание уделяется изучению теоретических, нормативно-правовых, организационно-управленческих оснований становления инклюзивного образования России [Малофеев Н.Н., 2014; Шипицына Л.М., Никитина М.И., Шматко Н.Д., 2008]; поиску эффективных технологий взаимодействия заинтересованных служб и субъектов образовательного процесса, выявлению причин, тормозя-

щих внедрение инновационных процессов в систему образования [Алехина С.В., Семаго М.М. и др. 2012, 2013; Зайцев Д.В., 2003,2008; Старосветская Н.А., 2006]; инклюзивной практике в дошкольном образовании [Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н., 2011; Белова Н.Ю., 2012]; разработке конкретных программ сопровождения детей с ОВЗ для оптимальной реализации их возрастных возможностей (Белопольская НЛ., Е.Е.Дмитриева, М.В.Жигорева, И.А.Коробейников, Т.Н.Князева, И.Ю.Левченко, И.И.Мамайчук, Е.А.Медведева, К.Рейсвекван, Е.А.Стребелева, В.В.Ткачева, У.В.Ульенкова, Н.Д.Шматко, Н.В.Шутова и др.); проблемам формирования педагогической компетентности работников образования [Хафизуллина И.Н., 2010; Федотенко И.Л., Югфельд И.А., 2014].

Опыт отечественных исследователей разнообразен и многогранен, что требует систематизации, обобщения и разработки теоретико-методологических основ и технологий личностного и профессионального развития субъектов инклюзивного образования: педагогов и учащихся с особыми образовательными потребностями и особенностями здоровья [Митина Л.М., 2014]. С позиции системного личностно-развивающего подхода нами разработаны концепция, технология и ряд профилактических и коррекционных программ для субъектов инклюзивного образования. Разработка проходила в два этапа:

1. Лонгитюдное исследование системы подготовки учителя инклюзивного образования, способного к реализации психотерапевтической функции, связанной с внутренней и внешней активностью педагога по преобразованию своего внутреннего мира и поведения в направлении самореализации, понимания и оценивания всех трудностей педагогического процесса, стремления к поиску, творчеству, принятию себя и других. (Митина Л.М., Колмакова И.Г., Митин Г.В.).

2. Изучение направлений работы психологической службы и педагогического коллектива по созданию психологически благополучной образовательной среды, особого климата взаимоотношений, доверительной атмосферы, эмоциональной открытости и внутренней психологической свободы субъектов инклюзивного образования. (Акованцева Л.И, Барцевич В.Н., Брендакова Л.В.).

Реализованное нами исследование с субъектами пространства «учитель-ученик с особыми образовательными потребностями», доказало свою эффективность в экспериментальных условиях и может быть рекомендовано для внедрения в систему инклюзивного образования.

## **ЦИФРОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА ГЛАЗАМИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*к. пс.н., Мдивани М.О., Александрова Е.С., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования представлений о современных цифровых средствах школьного образования. В исследовании приняли участие школьные учителя и администраторы из всех регионов России. Анализ результатов позволил выделить сходства и различия в структуре представлений о цифровом обучении у участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** цифровая обучающая среда, экспертные высказывания, факторный анализ; структура представлений

## **DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN TERMS OF THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Mdivani M.O., Alexandrova E.C.*

**Abstract.** The article presents the results of a study of representations of modern school digital instructional tools. The study involved school teachers and administrators from all regions of Russia. Analysis of the results allowed to identify similarities and differences in the structure of representations of training participants of the educational process.

**Keywords:** digital learning environment; expert statements; factor analysis; the structure of representations.

Образовательные цифровые технологии переживают в настоящее время новый качественный скачок в связи с возникновением и развитием социальных сетей [Abdelraheem, A. Y., 2003]. Появляется возможность организовывать совместную образовательную деятельность обучающихся, но уже не в классе, а в сети. Создание полноценной цифровой образовательной среды - дело недалекого

го будущего, так как разные фрагменты такой среды уже существуют и набирают популярность у пользователей.

В связи с этим встает много вопросов, на которые еще предстоит ответить, но главный вопрос, это - может ли такая сеть стать полноценной заменой существующей сейчас системы школьного образования. У экспертов в области образования существуют разные точки зрения на этот вопрос. Часто эти точки зрения разнятся в силу того, что объект оценивания пока не существует, и каждый, высказывая собственное мнение, представляет себе отличную от представлений другого реальность.

Целью настоящего исследования было выяснить как представляют себе цифровую обучающую среду участники образовательного процесса и как эти представления различаются у учителей и школьных администраторов.

Для того, чтобы сравнение было корректным первым шагом была разработка списка критериев, по которым участникам исследования предлагалось оценивать несуществующее, но возможное будущее образования. Для этого, были проанализированы высказывания экспертов и выбраны 23 из них на основе частотного анализа. В качестве экспертов выступали ученые-педагоги, ученые-психологи и разработчики образовательных компьютерных программ. Учителя, школьные администраторы не были использованы как эксперты, так как в данном исследовании они выступали в качестве респондентов.

Респондентам предлагалось оценить каждое высказывание по пятибалльной шкале, от “полностью не согласен” до полностью согласен”. В исследовании приняли участие 3855 учителей разных предметов и 212 администраторов (директоров школ и заведующих учебной частью) из разных регионов России. Полученные данные были подвергнуты процедуре факторного анализа методом Главных компонент с Varimax-вращением.

Ответы школьных администраторов объединились в 6 факторов, исчерпав 67% дисперсии.

Первый фактор объединил пять высказываний, анализ которых позволяет интерпретировать его как одну латентную переменную, которая описывает представление о цифровой обучающей среде, как об эффективном способе обу-

чения, предоставляющем новые возможности ученикам, и получила название “Эффективность”.

Второй фактор, включающий три высказывания, показывает, что они скорее всего объединены представлением о том, что цифровое образование в большей мере соответствует современной жизни, чем-то, что осталось от советской образовательной системы. Поэтому второй фактор получил название “Современность”.

Четыре высказывания, вошедшие в третий фактор, объединены представлением о том, что цифровая среда не соответствует традиционной системе образования, которая предполагает дисциплину, работу с книгой, “Несоответствие устоям”.

Четвертый фактор, объединивший три высказываний, представляет одну латентную переменную, которая выражает удобство оценки и обновления информации, и одновременно естественную мотивацию учеников. Поэтому данный фактор получил название “Практичность”.

Пятый фактор объединил скептические высказывания о неготовности всех участников системы образования к внедрению цифровой обучающей среды и получил название “Неготовность”.

Последний шестой фактор объединил лишь два высказывания, которые свидетельствуют об осознании респондентами кардинального отличия цифровой обучающей среды от существующей системы. Свобода, которую она предоставляет позволяет не только отказаться от классно-урочной системы, но и от учителей в традиционном понимании. Шестой фактор получил название “Инновационность”.

Таким образом процедура факторного анализа позволила для школьных администраторов свести 23 высказывания к шести факторам. Вычисление собственных значений факторов позволило получить некоторые значимые различия ( $p < 0,05$ ) в зависимости от характеристик респондентов. Так инновационность цифровой обучающей среды лучше осознают молодые администраторы, а представление о том, что такая среда подрывает традиционные устои образования в большей степени присуще администраторам женщинам, чем администраторам мужчинам.

Ответы учителей объединили высказывания в четыре фактора, исчерпав 58% дисперсии.

В первый фактор вошли 11 высказываний, которые свидетельствуют о представлении о цифровой обучающей среде, как об эффективном способе обучения, который кроме повышения успеваемости несет с собой много полезного и для учителя и для ученика. Этот фактор получил название “Эффективность”.

Во второй фактор объединились высказывания, которые свидетельствуют о представлении о цифровой среде как о чем-то несвойственном школе, что вредит сложившейся системе обучения. Этот фактор получил название “Несоответствие устоям”.

Третий и четвертый факторы были полностью идентичны последним двум факторам, выделившимся у школьных администраторов и соответственно получили названия “Неготовность” и “Инновационность”. Таким образом структура представления о цифровой обучающей среде у учителей похожа на предыдущую и включает четыре фактора из шести, выделенных у школьных администраторов, причем два из них полностью идентичны по содержанию. Очевидно, что это сходство связано с тем, что школьные администраторы как правило являются бывшими учителями и имеют значительный педагогический стаж. Однако их взгляд на систему образования шире, чем у рядовых педагогов, что объясняет более сложную структуру представлений о цифровой обучающей среде, и выделение в ней большего количества измерений.

Вычисление собственных значений факторов позволило получить некоторые значимые различия для учителей разного пола и с разным педагогическим стажем. Учителя мужчины в меньшей степени чем учителя женщины склонны обращать внимание на то, что цифровая среда не соответствует сложившимся традициям в образовании, и они же в большей степени чем женщины расценивают существующую систему образования как неготовую к внедрению новой цифровой среды.

Педагогический стаж, который практически всегда коррелирует с возрастом учителя также влияет на представление о цифровой образовательной среде. Более опытные педагоги больше осознают эффективность цифровой

обучающей среды, чем более молодые, и они же расценивают возможность её внедрения выше, чем учителя со стажем менее 10-десяти лет.

Значимые различия в консервативности представлений о новой обучающей среде получены для учителей разных предметов. Так учителя начальных классов считают, что такая среда подрывает устои нашего образования, а учителя точных наук, физики, математики, и особенно учителя информатики, менее остальных склонны считать, что цифровая обучающая среда не соответствует традициям образования.

Таким образом можно утверждать, что цифровая образовательная среда представлена в сознании участников образовательного процесса в школе по-разному. Непосредственные организаторы этого процесса, в большинстве представленные в исследовании директорами и завучами школ, имеют самую сложную когнитивную структуру представлений. Они выделяют эффективность, современность и практичность такой среды, и вместе с тем понимают, что внедрение цифрового обучения в полном объеме кардинально изменит систему образования и школа пока не готова к таким изменениям. Причем не готова не только сама система, но и учителя и ученики.

Несмотря на то, что структура представлений у школьных учителей проще, чем у администраторов, они также выделяют её эффективность и понимают все последствия внедрения цифровой образовательной среды в обучение школьников. Интересно, что наиболее готовы к инновациям в этой связи учителя мужчины и преподаватели точных наук.

## **НАПРАВЛЕНИЯ ВИКТИМОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Мосюндзь А.В., Севастополь, Россия*

**Аннотация.** В статье акцентируется внимание на проблеме виктимизации детей и подростков. Подчеркивается необходимость ранней виктимологической профилактики в учреждениях образования. Предложены ее основные направления.

**Ключевые слова:** виктимизация, виктимологическая профилактика, направления виктимологической профилактики.

## DIRECTIONS VICTIMOLOGICAL PREVENTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Mosyundz A.V., Sebastopol, Russia*

**Abstract.** The article focuses on the issue of victimization of children and adolescents. Emphasizes the need for early victimological prevention in educational institutions. Offered her main directions.

**Key words:** victimization, victimological prevention, directions victimological prevention.

Защита детей от насилия и жестокости, предупреждение преступлений против них является чрезвычайно важной и актуальной социальной задачей, решение которой должна носить комплексный непрерывный характер – работа правоохранительной системы, органов опеки и попечительства, социальной и педагогической сфер, медицинских и социально-психологических служб. В наибольшей мере решение этой важнейшей задачи зависит от эффективной организации психологического сопровождения, профилактики и поддержки личностного развития детей и подростков в учреждениях образования.

Уровень виктимизации населения, в частности детей и подростков, имеет тенденцию к росту вследствие негативных явлений, происходящих в современном обществе. Педагогическая практика свидетельствует, что дети и подростки виктимизируются все чаще. При этом дети, воспитывающиеся в неблагоприятных условиях, в большей мере, чем их сверстники из благополучных семей, подвергаются социальной и криминальной виктимизации [Хархан О.М., 2005]. Эти дети нуждаются в особом внимании и специальном сопровождении.

Виктимологическую профилактику необходимо осуществлять непрерывно, на протяжении всей жизни и деятельности человека, и начинать ее следует как можно раньше, охватывая профилактическими мероприятиями наиболее уязвимые категории населения – детей и подростков. На повестке дня стоит нерешенная, но достаточно актуальная задача разработки специальных превентивных мероприятий по предупреждению детской виктимизации, организация которых должна осуществляться в образовательных учреждениях, что, в свою очередь, выдвигает специфические требования к подготовке специалистов, работающих с категорией виктимных детей и подростков [Бовть О.Б., 2014].

Разработка и реализация программ виктимологической профилактики и психологического сопровождения виктимизированных детей и подростков (с целью предупреждения повторной виктимизации) должна основываться на глубоком анализе научных исследований причин и факторов их виктимизации, виктимности и виктимного поведения [Малкина-Пых И.Г., 2006]. Отметим, что интерес ученых, педагогов, практических психологов, сотрудников социально-педагогических и внешкольных учреждений, широкой общественности к вопросам «проблемного» детства на протяжении многих десятилетий не снижается. Изучались проблемы педагогически и социально запущенных детей (А.С.Белкин, Г.П.Давыдов, И.А.Невский и др.), «трудных» и «трудновоспитуемых» детей и подростков (Ю.В.Гербеёв, А.И.Кочетов, В.Г.Степанов и др.), безнадзорных детей, детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки (П.Г.Бельский, И.В.Козубовская, В.Н.Осипова и др.), обиженных детей (В.Г. Панок и др.). Среди указанных категорий детей большой процент составляют дети – жертвы по разным критериям и признакам. В то же время, проблемы изучения причин и путей предупреждения виктимизации детей и подростков, а также вопросы разработки эффективной системы профилактических мер, реализуемых в учреждениях образования, остаются без должного внимания исследователей.

Система предупреждения противоправных и насильственных действий в отношении детей и подростков должна строиться с учетом типологии их виктимного поведения и состоять из мер первичной и вторичной профилактики.

Для общества и государства в целом, приоритетное значение должны иметь меры первичной профилактики и предупреждения виктимизации детей и подростков, включающие:

– раннюю психологическую диагностику виктимогенных качеств и свойств личности ребенка, а также раннее выявление устойчивых психоэмоциональных состояний, детерминирующих его виктимное поведение;

– раннее выявление видов детской виктимности, формирование которых наиболее вероятно у каждого конкретного ребенка, с целью их профилактики;

– индивидуальную и групповую психологическую коррекцию виктимогенных особенностей личности и устойчивых психоэмоциональных состояний детей и подростков как факторов их виктимизации;

– психологическую коррекцию самооценки, шаблонов жертвенного поведения у детей и формирование моделей безопасного поведения;

– формирование и закрепление у детей в рамках социально-психологических тренингов оптимальных коммуникативных навыков, приемов бесконфликтного конструктивного взаимодействия с потенциальными причинителями вреда, навыков адекватной оценки и прогнозирования виктимогенных ситуаций;

– просветительскую работу, включающую разъяснительные лекции и беседы с описанием возможных ситуаций виктимогенного плана, причин их возникновения и оптимальных путей выхода из них;

– реализацию системы методов и форм работы с взрослыми (родителями, воспитателями, учителями, администрацией школ, интернатов, детских домов), направленной на снижение уровня детской виктимизации, профилактику возрастной и других видов виктимности детей, а также на снижение частотности возникновения виктимогенных ситуаций, создаваемых взрослыми.

Обозначенная система мер виктимологической профилактики, на наш взгляд, должна включать следующие обязательные направления:

- 1) информационно-просветительское;
- 2) социально-педагогическое;
- 3) социально-психологическое;
- 4) медико-психологическое.

Социально-педагогическое направление включает широкий круг мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности ребенка, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Сюда относятся социальная санация деструктивных семей, профилактика психических заболеваний, алкоголизма и наркомании у лиц из ближайшего окружения несовершеннолетних для исключения возможности совершения ими жестоких или противоправных действий в отношении детей и подростков.

Безусловно, большую роль играет просветительская работа среди населения, направленная на популяризацию информации о наиболее распространенных преступлениях, связанных с посягательством на жизнь и достоинство граждан, обстоятельствах возникновения криминальных ситуаций, эффективных способах выхода из них, особенностях поведения преступников и т.д. В учреждениях образования необходимо проводить с детьми разъяснительные беседы и психологические тренинги, направленные на обучение способам предупреждения противоправных действий и выработку стратегий поведения в угрожающих жизни и здоровью ситуациях. Следует больше внимания уделять организации детских и подростковых клубов для проведения безопасного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей подрастающего поколения и с целью профилактики аддиктивного поведения и виктимизации.

Медико-психологическое направление предусматривает предупреждение, своевременное выявление и лечение хронических и психосоматических заболеваний, психических расстройств у детей и подростков. Необходима ранняя диагностика и коррекция психологических девиаций, нарушений психического и психосексуального развития, психопатоподобных расстройств и девиантного поведения, которые могут иметь виктимогенный потенциал.

В указанной выше системе профилактических мер основной акцент, на наш взгляд, должен быть сделан на комплексную реализацию названных направлений превентивной деятельности на фоне создания оптимальных социально-психолого-педагогических условий для виктимологической профилактики в рамках учреждений образования.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**

*д.пс.н., Нестерова А.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы интеграции и эффективной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенности их совместного обучения с детьми, не имеющими нарушений развития. Особое значение отводится проблемам инклюзивного образования детей с РАС.

**Ключевые слова:** инклюзия, интеграция, дети с РАС, аутизм, психолого-педагогическое сопровождение.

## **INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Nesterova A.A., Moscow, Russia*

**Abstract.** This article deals with the integration and effective social adaptation of children with disabilities, the problem of collaborative learning with children who do not have disabilities. Particular importance is attached problems of inclusive education for children with ASD.

**Keywords:** inclusion, integration, children with ASD, autism, psychological and educational support.

Долгое время и в России, и за рубежом складывалась практика жесткого дифференцирования образовательных и институциональных структур для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что влекло за собой раздельное обучение и изоляцию этой группы людей в рамках системы образования. В настоящее время в различных субъектах Российской Федерации более 10% от общего числа общеобразовательных организаций реализуют различные инклюзивные практики.

Концепция интеграции возникла в 80-х годах в качестве альтернативы школьным моделям раздельного обучения с учетом особых потребностей, с целью интегрирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные организации.

Российская система образования более двадцати лет предпринимает ряд шагов в направлении выстраивания адекватной российским особенностям системы инклюзивного образования, однако судя по незначительному проценту детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в систему образования, этих усилий пока недостаточно. В первую очередь, Россия нуждается в упорядочении усилий и выработке стратегического плана преобразования действующей системы образования в институт социальной инклюзии. На сегодняшний день наиболее актуальными становятся вопросы интеграции и эффективной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, проблема их совместного обучения с детьми, не имеющими наруше-

ний развития. Также необходимо разработать модель психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, модели подготовки и включения в этот процесс педагогических работников и родителей.

К сожалению, одной из проблем является неготовность администрации общеобразовательных организаций, педагогических работников и родителей к тому, что в их образовательной организации будут учиться дети с ограниченными возможностями здоровья.

Как считает Н.Н. Малофеев, один из самых авторитетных специалистов в России в области обучения детей с ОВЗ, «... для организации эффективного интегрированного обучения безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к ребенку. Такая подготовка включает комплекс взаимосвязных задач.» [Малофеев Н.Н., 2005. С.71].

Среди этих задач можно выделить следующие:

1) формирование адекватного отношения к появлению особого ребенка в массовой школе: формирование симпатии, интереса и желания учить и воспитывать такого ребенка;

2) раскрытие потенциальных возможностей обучения детей с особыми нуждами, определение условий профессионального сопровождения этих детей с целью достижения уровня развития большинства сверстников или даже его опережение;

3) понимание педагогами особенностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его психических и физических особенностей, специфики его познавательной деятельности, сильных сторон его личности;

4) обучение педагогов выстраиванию взаимодействия с родителями и близким окружением ребенка-инвалида, обучение педагогов навыкам партнерства и сотрудничества.

Все перечисленные задачи актуальны и для интеграции в инклюзивные классы одной из самых сложных категорий лиц с особыми образовательными

потребностями – детей с расстройствами аутистического спектра. Зачастую образовательные организации не готовы включать таких детей, опасаясь их некоторых поведенческих особенностей и проявлений: истерик, всплесков агрессивности, непредсказуемого поведенческого реагирования и т.п. Между тем, многочисленные исследования, показывают, что инклюзия идет на пользу и детям, имеющим аутистические расстройства, и их одноклассникам, не имеющим проблем со здоровьем. У детей-аутистов в интегрированных классах появляются возможности установления более тесных контактов, а также формируются образцы для подражания и социализации среди сверстников [Girli A., 2013]. Исследователи утверждают, что в инклюзивном классе у детей с аутизмом повышается самооценка, улучшаются социальные и академические навыки, снижается уровень агрессии, в то время, как у детей этой же группы, воспитывающихся в изолированной среде, этих изменений не происходит. В некоторых работах отмечается, что позитивное восприятие аутичных детей учителями и сверстниками не только позволяет снизить агрессивность ребенка, но и изменить в лучшую сторону такие внешние показатели, как осанка (более уверенная), выражение лица (более доброжелательное) и т.п. [Girli A., 2013].

Отечественные ученые наиболее перспективной формой школьного обучения ребенка с аутизмом видят в постепенной, индивидуально дозированной и специально поддержанной интеграции в группу детей с меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению [Обучение детей с...С.5].

Наиболее актуальными проблемами организации процесса инклюзивного образования лиц с расстройствами аутистического спектра, на наш взгляд, являются: 1) раннее вмешательство (включение в систему обучения и воспитания на самых ранних стадиях развития личности ребенка); 2) создание доступной для этой категории людей среды и условий обучения; 3) обеспечение активного участия семьи в процессе социализации ребенка; 4) создание специализированных программ обучения с уклоном на развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия; 5) интеграция со сверстниками; 6) обеспечение плавного перехода с одной ступени образования на последующую, поддержка

преимущества в обучении и воспитании; 7) помощь педагогам и родителям в решении поведенческих проблем детей с расстройствами аутистического спектра; 8) индивидуализация службы поддержки; 9) систематическое и тщательно планируемое обучение; 10) развитие культуры инклюзии у педагогических работников, родителей и сверстников с целью развенчания мифов и просвещения в плане особенностей развития детей с РАС.

Наибольшее значение для поддержки инклюзии в образовании имеет взаимодействие образовательных организаций с учреждениями, осуществляющими психосоциальную помощь, общественными организациями, которые поддерживают специалистов и родителей. Основным критерием эффективности интеграции становится разветвленность и плотность внешней социальной сети школы [Нестерова А.А., 2012].

Таким образом, особо важным представляется создание системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра в массовой школе, помощь педагогу в осуществлении этого сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и родителям в решении задач социализации, развития, обучения, со стороны специалистов разного профиля, действующих сообща.

## **ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЁНКА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ**

*д.п.н., Петкова Е. П., Бургас, Болгария*

## **MENTAL WELL-BEING OF CHILD IN GAMING OPERATIONS AND TRAINING OF TEACHERS**

*Petkova E.P.*

1. Игра как право ребёнка. Права ребёнка являются выражением уважения как к уникальным природным задаткам каждой личности, так и к природной активности ребёнка как социального существа. Конвенция ООН о правах ребёнка от 1989 г. – это международный договор, в котором государства-члены

соглашаются, что будут создавать условия для их упражнения лично и в социальных и образовательных институтах. Одним из этих прав является право на игру, определённое в ст. 31, пт. 1: *Государства-участники признают право ребёнка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.*

Через конвенцию ООН потребность ребёнка в игре признаётся значимой и неотъемлемой по причинам социально-психологического естества. Право на игру регламентирует собственную активность и даёт возможность ребёнку регулировать её в зависимости от своей социальной и физиологической зрелости. Во время игры ребёнок усваивает правила человеческого общежития. Соблюдение правил гарантирует партнёрство с себе подобными и продление удовольствия от игровой деятельности. Нарушение этих правил „губит игру”, т.е. прекращает как партнёрство, так и удовольствие от процесса. Как первая совместная деятельность, предшествующая таким продуктивным видам деятельности, как обучение и труд, игра „учит” ребёнка основным умениям для достижения совместного игрового продукта – удовольствия от конструктивного партнёрства, при этом в деятельности, эмансипированной от взрослого [Димитров Д., 1994].

Из-за эмоции, которая сопровождает игру (успешное исполнение роли, полноценное партнёрство или победа, в зависимости от вида игры), ребёнок удовлетворяет свою потребность чувствовать себя значимым в мире, в котором он все ещё не имеет возможности для собственных социально значимых достижений. Само по себе принятие/включение ребёнка как участника в игру является поощрением и признанием его интеллектуальной, эмоциональной и социальной зрелости со стороны группы сверстников или старших партнёров.

Через игру ребёнок развивает основные интеллектуальные умения. Обучающая специфика игры успешно используется при работе со взрослыми (деловые игры). Не случайно интерактивность в обучении осуществляется через игровые механизмы и вносит оживление, замещая дидактическое упражнение через повторение. И хотя игра сопровождает человеческую цивилизацию с самых ранних её этапов, защита права на игру в Конвенции является необходи-

мой реабилитацией естественно присущей ребёнку активности, значение которой для развития личности часто недооценивается.

2. Проблемы детства и игровые дефициты в 21 веке. Т. Авдулова описывает следующие актуальные тенденции ограничения внешнего регулирования детских игровых миров:

- *ограничение пространства и движения.* Из-за перенаселённости городов подростки живут в предельно ограниченном пространстве. Это относится также к детскому саду и школе;

- *педагогизация ежедневия и игры.* Современное образование всё больше ориентируется на ускорение (акселерацию) развития в ущерб его обогащения (амплификация). Сама игра подчинена обучению и используется преимущественно как учебное средство не только в школе, но и в детском саду;

- *утрата игровой общности.* Устойчивые приятельские группы детей по месту жительства или по линии родства крайне редки. В детском саду и в школе дети имеют совсем мало времени для досуга и игры; в процессе фронтального обучения они не могут формировать связи по симпатии [Авдулова Т., 2009];

- *ограничение доступа к миру взрослых и обеднение системы детских видов активности.* Эта тенденция отмечена ещё во второй половине 20 века. Дети отделены от мира взрослых и почти не имеют возможности для участия в их жизни; они не включены ни в трудовые, ни в бытовые отношения. Кроме того, мир взрослых становится всё более высокотехнологичным и непонятным – в него почти невозможно играть. Новые профессии (менеджер, юрист, банковый служащий) не дают материала для игровых ролей. Родители-рабочие не являются для ребёнка эмоционально значимыми, привлекательными образцами [Аврамова С. 1953];

- *коммерциализация свободного времени и игры.* Возникает отдельная индустрия досуга и игрушек, которая производит всё более реалистичные игровые материалы. Они ограничивают темы и игровые сюжеты. Игровое поведение регулируется посредством медиа и рекламы [Велева А., 2014].

3. Психическое (не)благополучие ребёнка в условиях отказанного права на игру. Обозначенные „достойные сожаления” перемены в жизненных отношениях детей приводят к тому, что подростки становятся „иными и странными”

ми”, согласно констатации родителей и учителей. Дети залиты предложениями для потребительства и досуга, но они теряют возможности для непосредственного приобретения опыта. Сенсорная деятельность ограничивается до акустических и оптических раздражителей. Это сужает опыт других чувств. Ограниченность сенсорных восприятий ведёт к нарушению в обработке восприятий и в поведении [Велева А. 2012].

Подростки в больших городах всё более обездвигиваются, наблюдается спад их двигательных умений – отсутствует координация между рукой и движениями ног, ухудшена способность балансировать. Всё чаще дети страдают от заболеваний, не типичных для их возраста – нарушения сна, боли в спине, головная боль. Р. Цимер указывает такие эффекты современного „безигрового” образа жизни, как: агрессивность, гиперактивность, дефицит внимания, неврологические и психосоматические ограничения возможностей [Колчев П., 2005].

Отсутствие игры в детстве ведёт к тому, что период формирования оснoв личности, базовых психических функций обедняется и ограничивается когнитивными составляющими. Личностно незрелые, недоигравшие дети приходят в школу, не научившись регулировать своё поведение, оценивать себя и контролировать свои желания.

Всё это даёт основание С.Ригер утверждать, что утрата игры является „культурной утратой”. Ежедневность, в которой живут наши дети, не устроено в соответствии с их потребностями. Потому что импульс для игры является врождённым и, следовательно, воспитатели, которые игнорируют игровую деятельность, депривируют детское развитие [Авдулова Т., 2009].

4. Необходимость изменений в обучении и квалификации педагогов. В условиях проблемной игровой среды педагогическое образование должно быть ориентировано на подготовку учителей, которые будут ответственно компенсировать игровые дефициты через альтернативные ресурсы. Однако, в университетах игра, как правило, изучается только будущими учителями детских садов. Поэтому желательно, чтобы изменения в обучении и квалификации педагогов осуществились в нескольких направлениях:

Коррекция учебных планов: дать возможность студентам всех педагогических специальностей выбирать учебные дисциплины, связанные с игрой.

Преодолеть технологический уклон и заменить дисциплину „Педагогические технологии игры” дисциплиной „Педагогика игры” или „Теория и методика игровой деятельности”.

Изменение в учебном содержании: В учебных программах делать акцент на культурно-феноменологический характер игровой деятельности (вкл. исторический аспект), а также на значении игры для нравственного воспитания (формирующая функция).

Продолжающееся образование для учителей: осмыслить возможности через игру интегрировать детей с ограниченными возможностями, а также – превенцию и коррекцию социально неприемлемого поведения. Обучать учителей, как убедительно взаимодействовать с родителями с целью реабилитации игр в семье как средства воспитания и возможности для улучшения семейного микроклимата.

Перевод с болгарского Кремаковой Е.В.

## **ПОДДЕРЖИВАЮЩИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА<sup>14</sup>**

*к.пс.н., Плаксина И.В., Владимир, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена краткому описанию пилотажного исследования субъектной педагогической позиции с использованием концепции поддерживающих отношений. Полученные результаты выявили высокую добросовестность педагогов, направляемую на формирование социально-одобряемых моделей поведения, поощрение зависимости ребенка от педагога с использованием раздражительных реакций в случае непослушания.

**Ключевые слова:** субъектность, субъект-субъектные отношения, поддерживающие отношения, установки и реакции педагога.

## **SUSTAINING RELATIONSHIPS AS CHARACTERISTICS OF PEDAGOGUE’S SUBJECT POSITION**

*Plaksina I.V.*

---

<sup>14</sup> *Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 14-06-00576*

**Abstract.** Article dedicated to brief description of pilot investigation of subject pedagogical position with use of sustaining relationship conception. Obtained results revealed pedagogue's high conscientiousness, being led to form socially approving behavior models, promotion of child's dependence on pedagogue with use of irritating reactions in cases of disobedience.

**Keywords:** subjectness, subject-subject relationships, sustaining relationships, pedagogue's guidelines and reactions.

Современное состояние всей образовательной системы характеризуется усилением внимания к личности ребенка, необходимостью создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды с индивидуальными образовательными маршрутами. Это определяет принципиально новые требования к подготовке современного педагога. Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса, важно вспомнить слова А.Н. Леонтьева, который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [Вербицкий А.А., 2011].

В.В. Давыдов в своих работах неоднократно подчеркивал, что поступать осознанно означает учитывать интересы, потребности, цели другого человека, т.е. в рамках совместной деятельности важно соизмерять свои действия с действиями другого человека. В.И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности, отмечает, что педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т.е. становление его способности быть субъектом педагогических действий [Панов В.И., 2004, 2007].

Одним из определяющих факторов успешности педагогической деятельности является способность развивать субъект-субъектные отношения, что также невозможно без сформированной субъектности самого педагога. Однако на практике субъект-субъектные отношения в образовательном процессе зачас-

тую просто декларируются. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, В.И. Панов включает их в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с окружающей средой и выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «окружающей среды» в системное отношение «человек – жизненная среда» [Панов В.И., 2009, 2010, 2011]. Ролевые позиции компонентов позволяют выделить следующие шесть типов отношений: объект-объектный тип описывает взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)», которое имеет формальный, обезличенный пассивный характер; объект-субъектный тип представляет собой линейную, одностороннюю коммуникацию, педагогическое воздействие; субъект-объектный тип представляет собой отношения, в которых образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам; субъект-субъектный тип характеризует активную ролевую позицию компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

а) субъект-обособленный тип взаимодействия характерен для ситуации, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но не учитывает при этом и не принимает во внимание субъектность другого компонента;

б) совместно-субъектный тип взаимодействия ученика и педагога имеет характер совместного действия по достижению общей цели, но не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий тип отношений характерен для ситуации достижения единой цели при объединении ее субъектов в субъектную общность. В этом случае взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет совместно-распределенный характер, требующий от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе и возвращает исследовательский интерес к концепции помогающих отношений К. Роджерса, к возможности изучения и формирования профессиональных поведенческих навыков, соответствующих личностно-развивающим, порождающим субъектность, отношениям. К. Роджерс под термином «помогающие отношения» понимает такие отношения, в которых «хотя бы одна из сторон намеривается способствовать другой в личностном росте, развитии, в умении ладить с другими» [Роджерс К., 1994]. Эти отношения отличаются искренностью, конгруэнтностью, принятием уникальности другого, осознанностью, ответственностью за вклад в эти отношения.

Г.М. Андреева в социальном взаимодействии описывает активность каждой стороны [Андреева Г.М., 1998]. Ведущую сторону она называет «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что, в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности. Следовательно, для развития продуктивных субъект-порождающих отношений в образовательном процессе необходимо ролевое соответствие между учеником и учителем, гибкий переход педагога от одной роли к другой – Фасилитатора, Эксперта, Наставника, Помощника для того, чтобы привычные субъект-объектные отношения постепенно развиваются в отношения субъект-субъектные, взаимно обогащающие субъектов взаимодействия.

Концепция помогающих отношений раскрывает важные и необходимые характеристики личностно-развивающих отношений. Отношения являются помогающими, если в них личность принимается во всей своей уникальности, сложности, если отношения отличаются осознанностью. Увеличение степени

осознанности достигается благодаря открытости личности собственному опыту, искреннему выражению этого опыта во взаимодействии.

Наш практический опыт позволяет утверждать, что отношения «учитель – ученик» до сих пор можно описать с помощью шкал «доминирование-подчинение», «контроль-зависимость», «уважение-неуважение». Перманентные инновации, происходящие в образовании, все более сосредотачивают педагога на содержании предмета, учебных программах и других формальных составляющих, и все менее - на качественных характеристиках взаимодействия.

Нами была предпринята попытка исследования субъектных качеств педагога с опорой на концепцию помогающих отношений. В качестве исследовательской выборки выступили педагоги одной из общеобразовательных средних школ г. Владимира (N=27). В качестве диагностического инструментария были выбраны: личностный опросник профессионала (ЛОП) В.Орла, И.Сенина, позволяющий оценить склонность к сотрудничеству, открытость новому опыту, уровень нейротизма; методика «Воспитательные реакции и установки учителя» Е. Середы (установки на изменение ребенка, непринятие и симбиотические отношения) [Середа Е.И., 2006]; опросник «Факторы воспитательного воздействия» Т. Тихомировой (факторы поддержки самовыражения ребенка, факторы, связанные с установлением жесткой системы правил жизни) [Тихомирова Т.Н., 2010].

Результаты, полученные с помощью личностного опросника профессионала ЛОП, выявили высокий уровень выраженности «добросовестности» (M=56,04), позволяющем сделать вывод о том, что педагогическая деятельность способствует формированию высокого самоконтроля, ответственности, стремления выполнять все поручения в срок с высоким качеством. Высокие оценки по шкале «нейротизм» (M=47,44) свидетельствуют о тенденции педагогов воспринимать свою профессиональную деятельность как источник постоянного стресса. Анализ результатов по параметру «открытость опыту» (M=40,07) констатирует факт того, что 37% педагогов имеют тенденцию вести себя традиционно, проявлять консерватизм, предпочитать четко регламентированную деятельность. Результаты, полученные по шкале «сотрудничество» (M=35,48), свидетельствуют о том, что почти половина педагогов (42%) продемонстриро-

вали результаты ниже статистической нормы. Результаты, полученные с помощью методики «Воспитательные реакции и установки учителя» выявили ярко проявившиеся тенденции к подавлению воли и агрессивности учащихся ( $M=1,2$ ), поощрение зависимости от педагога ( $M=2,07$ ) и склонность к привычным, родительским симбиотическим отношениям с учащимися. Результаты, характеризующие факторы воспитательного воздействия, не рассматривались в анализе, так как все персональные данные имели высокий балл по шкале лжи. Корреляционный анализ по Спирмену выявил взаимосвязь некоторых параметров: добросовестность и установка на поощрение зависимости от учителя ( $0,315$ ,  $p \leq 0,05$ ); добросовестность и установка на подавление агрессивности ( $0,307$ ,  $p \leq 0,05$ ); нейротизм и раздражительные реакции в адрес ученика ( $0,279$ ,  $p \leq 0,05$ ); открытость опыту и установка на поощрение занятости ученика ( $0,409$ ,  $p \leq 0,01$ ); сотрудничество и строгие реакции в адрес ученика ( $-0,400$ ,  $p \leq 0,01$ ); сотрудничество и поощрение зависимости от учителя ( $-0,290$ ,  $p \leq 0,05$ ); социально-желательные установки и установка на наказание за проступки ( $0,314$ ,  $p \leq 0,05$ ). Полученные результаты достаточно противоречивы: с одной стороны выявлен важный блок взаимосвязанных параметров – стремление к сотрудничеству и отрицание зависимости и порицания, с другой стороны высокая добросовестность педагогов направлена на формирование социально-одобряемых моделей поведения, желание оградить ребенка от трудностей, поощрение зависимости с использованием раздражительных реакций в случае непослушания.

Таким образом, субъектная, поддерживающая и развивающая личность позиция педагога остается до сих пор скорее идеальной моделью профессиональных коммуникаций. Присвоение, интериоризация этой идеальной модели требует от каждого педагога осознания актуальных способов взаимодействия и позиций по отношению к ребенку, что возможно только в специально организованной для педагогов практике формирования помогающих отношений.

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ДИСПРОПОРЦИЕЙ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ**

## СПОСОБНОСТЕЙ<sup>15</sup>

к. пс.н., *Петрова С.О.*, Москва, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию академической я-концепции интеллектуально одаренных учащихся с диспропорцией вербальных и невербальных способностей в разных классах средней школы. Показано, что сочетание высокого уровня интеллекта и школьной неуспешности может приводить учащихся с относительным отставанием вербальных способностей к неадекватной академической я-концепции и увеличению тревожности.

**Ключевые слова:** вербальные и невербальные способности, интеллект, одаренные школьники, тревожность, я-концепция.

### **ACADEMIC SELF-CONCEPT IN GIFTED ADOLESCENTS WITH DISPROPORTION OF VERBAL AND NON-VERBAL ABILITIES**

*Petrova S.O.*

**Abstract.** The paper is devoted to the study of academic self-concept of intellectually gifted students with a disproportion of verbal and non-verbal abilities at various secondary school grades. It was shown, that the combination of advanced intelligence and school underachievement could result in the students with lower verbal abilities to inadequate academic self-concept and increased anxiety.

**Keywords:** anxiety, gifted school children, intelligence, self-concept, verbal and non-verbal abilities.

Современные определения одаренных детей включают не только их выдающиеся достижения, но также высокие интеллектуальные и творческие способности и определенные личностные особенности [Рабочая концепция одаренности, 2003; Щебланова, 2004; Conceptions of giftedness, 2005]. Развитие одаренных детей часто характеризуется диссинхронией, одним из проявлений которой является несоответствие между уровнем вербальных и невербальных способностей, связанное с опережающим развитием одного из этих видов [Ter-gasier, 1992]. При этом вопрос о личностных особенностях, в том числе о я-концепции, одаренных детей с такими диспропорциями недостаточно изучен. В то же время данные о взаимосвязях я-концепции со становлением самостоя-

---

<sup>15</sup> Материалы подготовлены при финансовой поддержке Российского фонда гуманитарных исследований, проект № 14-06-00564.

тельности индивида как субъекта деятельности свидетельствуют о необходимости изучения роли я-концепции в реализации одаренности для дальнейшего продвижения в ее научном понимании и организации практической работы с одаренными детьми.

В данном исследовании сравнивались когнитивные и личностные характеристики интеллектуально одаренных учащихся с разным соотношением вербальных и невербальных способностей на разных этапах средней школы. Участниками исследования были 280 учащихся V–VI, VII–VIII и IX–X классов Московской гимназии с показателем интеллекта  $IQ \geq 115$ . В каждом возрасте были отобраны три приблизительно равные группы учащихся: с относительным отставанием вербальных способностей; с относительным отставанием невербальных способностей; с равенством вербальных и невербальных способностей. Использовались следующие методы диагностики: тесты когнитивных способностей для одаренных школьников (КФТ), включавшие вербальные, математические, невербальные шкалы, общий показатель интеллекта получался суммированием всех шкал; Продвинутое прогрессивные матрицы Равена; вербальные и рисуночные тесты творческого мышления; опросник школьной тревожности Филлипса; тесты самооценки способностей (общего интеллекта, способностей к русскому и английскому языкам, математике и литературному творчеству, пространственных способностей, успешности в школе) по Дембо-Рубинштейн; школьная успеваемость.

Сравнение когнитивных показателей учащихся в группах с разным соотношением вербальных и невербальных способностей показало, что во всех возрастах эти различия прослеживались не только по КФТ-показателям этих способностей, по которым эти группы были выделены, но и по общему интеллекту (по КФТ и матрицам Равена). Относительное отставание вербального развития отражалось на его разных компонентах: понимании слов и предложений, словесном обобщении и аналогиях, – а также на показателях вербального теста творческого мышления "Необычное использование".

Успеваемость учащихся с равновысокими способностями почти по всем предметам была значимо выше, чем в группах с относительным отставанием вербальных (все классы) или невербальных (VII–X классы) способностей, включав-

ших значительно больше "троечников", число которых увеличивалось с возрастом с 38–43 % в V–VI до 60–65 % в IX–X классах. Учащиеся с относительно низкими вербальными способностями были наименее успешными в школе и чаще других своих сверстников сталкивались с трудностями в учении, несмотря на их высокий общий интеллект. Качественный анализ ошибок выполнения вербальных тестов и письменных работ (изложений) подтвердил, что большинство учащихся с отставанием вербальных способностей, преимущественно мальчики в V–VIII классах, несмотря на высокий уровень общего интеллекта, допускали много неточностей и ошибок и даже демонстрировали симптомы дислексии.

В исследовании обнаружены также личностные особенности одаренных подростков с разным соотношением вербальных и невербальных способностей. Так, самооценки способностей учащихся с относительным отставанием вербальных компонентов оказывались или самыми низкими по сравнению со сверстниками, что соответствовало их тестовым результатам и школьным достижениям, или неадекватно завышенными. По-видимому, с этим связана повышенная школьная тревожность, демонстрируемая этой группой в V–VIII классах по большинству параметров. Самооценки способностей учащихся с относительным отставанием невербальных компонентов в V–VIII классах мало отличались от самооценок учащихся с равновысокими способностями, за исключением неадекватно завышенных самооценок пространственных способностей. Однако в IX–X классах самооценки этой группы были самыми низкими, а проявления школьной тревожности самыми высокими, что может быть связано с возросшим значением невербальных способностей в учебной деятельности старших подростков.

Результаты сравнения самооценок разных видов способностей учащимися всех возрастных групп продемонстрировали дифференцированность их академической я-концепции, представляющей в их восприятии сложный комплекс относительно независимых способностей. Выявлены взаимосвязи этих самооценок не только с учебными достижениями и уровнем общего интеллекта, но и с разным соотношением вербального и невербального интеллекта.

Полученные данные согласуются с представлениями о том, что в период подросткового возраста тревожность все более опосредуется особенностями Я-

концепции, имеющей противоречивый характер. Такая тревожность становится своеобразным психологическим барьером для учащихся на пути достижения успеха. В целом, выявленные различия в показателях самооценок способностей и проявлений школьной тревожности свидетельствуют о менее благополучном положении в школе одаренных подростков с отставанием вербальных или невербальных способностей по сравнению с их одноклассниками с равновысокими способностями. Главная задача в отношении таких детей состоит в обеспечении соответствия между их индивидуальными особенностями и условиями обучения.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГОАРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТЕ**

*к.пс.н., Попова Т. А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье приведены данные исследования смысложизненных ориентаций у подростков, описана работа по формированию рефлексивного отношения к жизни у молодежи. В статье освещена практика применения логоАрт-терапевтического упражнения в рамках проведения научно-образовательного проекта

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, научно-образовательный проект, логоАрт-терапевтические упражнения, подростковый возраст, юношеский возраст.

## **LOGOART- THERAPY APPLICATION IN EDUCATION AND SCIENCE PROJECT**

*Popova T.A.*

**Abstract.** The article deals with results research of life meaning orientation in adolescence. Methods of the reflexive attitude to life formation are described. Article is devoted to using logoart-therapy exercises in education and science project

**Key words:** life meaning orientation, education and study project, logoart-therapy exercises, adolescence.

Формирование «принципов жизни», смысложизненных ориентаций должно начинаться с детства. «Будущее человека и общества, - убежден В.Э.Чудновский, - существенно зависит от того, что вносит в это будущее про-

цесс образования, от того отрезка пути, в начале которого – наивный перво-клашка, в конце – в основном сформировавшаяся личность». Автор считает, что сегодня мы сталкиваемся с остро стоящей проблемой «ноологического взросления». В. Франкл, известный исследователь проблем смысла жизни, употреблял слово «ноология» для обозначения того, что является истинно человеческим свойством или комплексом свойств (*ноо* – «ум», «разум»). «Употребляя понятие «ноологическое взросление», мы имеем в виду разумное, осмысленное взросление, сознательное «выстраивание» перспективы собственного будущего с учетом трудностей, которые могут подстергать взрослеющего человека.» [Чудновский, 2015]. К сожалению, современная школа, ориентированная на высокие учебные достижения детей и подростков, часто забывает о необходимости заниматься осмысленным взрослением молодежи. В этой связи нам представляется актуальным и целесообразным проведение научно-образовательного проекта как одного из вариантов психолого-педагогической поддержки процесса становления у молодежи смысложизненных ориентаций, сознательного выстраивания перспективы собственной жизни. А.В. Ипатов отмечает, что нарушение успешной социализации, отсутствие в связи с этим смысла жизни приводит к аутодеструктивному поведению у подростков [Ипатов А. В., 2013]. Проведенные в 7-11 классах исследования, показали, что в период становления смысла жизни проявляется все разнообразие его содержания (широкие социальные, групповые индивидуальные, познавательные, эмоциональные смыслы) в 7 классах процесс осознания смысложизненных ориентаций неравномерен, а в 10-11 классах школьники четко дифференцируют смысл жизни как понятие и как личностное образование [Вайзер Г.А., 2001]. И.В. Ульяновой разработана эффективная модель воспитательной системы по формированию смысложизненных ориентаций у школьников, которая успешно реализована в ряде образовательных учреждений [Ульянова И. В., 2012].

В наших исследованиях (205 учащихся в возрасте от 12 до 17 лет) при проведении анкетирования были выявлены следующие категории смысла жизни: первое место занимают коммуникативные категории - 81,56%, на втором месте «Статусность» - 67,5% анкет.

В 56,42% работ находим гедонистическую категорию. «Семейные» категории выявлены в 55,86%, о самореализации пишет 51,4% школьников. «Когнитивные» упомянуты в 37,43% анкет, 21,22% ответов содержат «Альтруистические» категории. Экзистенциальные выявлены в 17,8% анкет.

Со статистической достоверностью установлено, что чем выше уровень осмысленности жизни, тем более значимы: альтруистические намерения, стремление к самореализации, экзистенциальность, отношения в семье и желание познания. В результате исследований выявлены следующие тенденции - чем старше становятся подростки, тем чаще упоминаются категории: альтруистические, экзистенциальные, семейные, когнитивные.

Для исследования и формирования смысложизненных ориентаций у учащихся подросткового и юношеского возраста на занятиях по проекту были введены и апробированы авторские логоАрт-терапевтические упражнения. [Попова Т.А., 2014]. ЛогоАрт-терапия – направление, объединившее идеи логотерапии В. Франкла [Frankl V.E., 2006] и антропософской арт-терапии Маргарет Хаушка, данный метод разработала Марианне да Сильво Прадо [Marianne de Silva Prado, 2006]. Целью ЛогоАрт-терапии является активная работа с жизненными ценностями, экзистенциальными понятиями, выраженными в динамическом рисовании, в арт-терапевтических живописных работах. В нашем проекте особый акцент ставится на смысложизненных ориентациях, на целостности процесса жизни. Проведенные упражнения показали эффективность применения в процессе формирования смысложизненных ориентаций. Участники отмечают, что в процессе рисования четче проявляется смысл, приходит осознание того, что в жизни более важно. В 2014-2015 уч. году на занятиях было введено и апробировано логоАрт-терапевтическое упражнение «Дороги, которые я выбираю». Цель упражнения - формирование у участников представления о возможностях самостоятельного выбора своего жизненного пути. Задачи: создание рисунка выбираемых дорог, развитие способности рефлексировать, осознание смысложизненных ориентиров, расстановка приоритетов при выборе своего пути.

Анализ результатов данного логоАрт-терапевтического упражнения выявил интересную тенденцию у современной молодежи: в большей части работ

(76%) присутствует дорога, называемая «Здоровье», что показывает общую тенденцию заботы о собственном здоровье и здоровом образе жизни. В 89 % на рисунке изображена дорога «Образование». Для участников проекта это очень важный путь, без которого они не представляют движения вперед. В качестве жизненного пути часто выбирают «Семью» -64%. Дорогу «Творчество» нарисовали несколько человек. Интересно отметить, что выбор дорог чаще всего состоял из позитивных вариантов, которые, как предполагалось, могут слиться в один большой путь. ЛогоАрт-терапевтическое упражнение «Дороги, которые я выбираю» задало направляющий смысло-жизненный вектор для всех занятий по проекту. Участники с интересом работали над собственными творческими заданиями, наглядно представляя пути развития своего будущего, отвечая на неожиданные и сложные вопросы, объясняя, с чем связан их выбор, отстаивая свою позицию. Резюмируя результаты исследования и проведения логоАрт-терапевтических упражнений с подростками, участвующими в научно-образовательном проекте, можно сделать следующие выводы:

1. Применение логоАрт-терапевтических упражнений помогает развивать синтез творческого и рефлексивного мышления, помогающего в осмыслении категорий смысла жизни через реализацию его в собственном проекте.
2. Процесс формирования смысло-жизненных ориентаций становится активным, осознанным.
3. Развивается умение расставлять жизненные приоритеты, защищать собственное мнение.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ЗВЕНЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.п.н., Рыбакина Н.А., Самара, Россия*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания как основы непрерывного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, инвариантный результат образования, компетентностно-контекстная модель обучения.

## COMPETENCE-CONTEXTUAL MODEL OF LEARNING AND EDUCATION IN A SECONDARY SCHOOL AS THE LINK OF THE CONTINUING EDUCATION

*Rybakina N.A.*

**Abstract.** The article opens to the readers the main peculiarities of the competence-contextual model of learning as a foundation of continuing education.

**Key words:** continuing education, the invariable result of education, competence-contextual model of learning.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного образования [Вербицкий А.А., 1999] и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, обеспечивающей организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа в общеобразовательной школе как звене системы непрерывного образования. Обозначим схематично основные компоненты данной модели обучения и воспитания.

Основной *целью* компетентностно-контекстного обучения на ступени общего образования является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности обучающихся компетенции как инвариантного результата образования, обеспечивающего развитие обучающегося как субъекта деятельности в процессе непрерывного образования [Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А., 2014]. В этом процессе предполагается также достижение цели развития ценностно-смысловой сферы личности обучающегося.

Компетенция как инвариантный результат непрерывного образования есть интегральная совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта и обладает совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах человеческой деятельности (игровой, учебной, трудовой).

Структурные компоненты компетенции (когнитивный, социальный и рефлексивный опыт) выступают в качестве промежуточных результатов

компетентностно-контекстного обучения и воспитания. Это означает, что *целевой компонент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания* включает в себя задачи формирования:

- знаний, умений и навыков в предметной сфере деятельности как ориентировочной основы деятельности;
- представлений о социально-значимых ценностях (в рамках требований федеральных государственных стандартов общего образования – базовых ценностей);
- способности к рефлексии собственной деятельности и поступков.

В компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания содержательный и целевой компоненты выступают в единстве и отражают сущность компетенции как инвариантного результата непрерывного образования – способность использовать знания для решения проблемы.

*Содержательный компонент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания* включает компонент, позволяющий обучающемуся освоить способы компетентного действия на основе знания. В качестве единицы содержания в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания выступает проблемная ситуация предметного и коммуникативного действия, интегрирующая в себе научные знания, контекст их использования в конкретной ситуации (учебной задаче или проблеме) и полученный опыт ее разрешения.

Причем, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания проблематизируются не знания, а способы их использования и коммуникации в процессе решения задач и проблем. Совокупность полученного в процессе учебной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта также становится частью содержательного компонента компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания.

Структуру и содержание *технологического компонента компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания* составляет система адекватных целям и содержанию педагогических технологий (форм, методов и средств).

При разработке технологического компонента компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания мы опирались на определение педагогической технологии, принятое в теории контекстного обучения. В рамках данной теории педагогическая технология трактуется как реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов [Вербицкий А.А., 2014].

Конкретизация данного определения с учетом предмета нашего исследования позволила интегрировать в рамках технологического компонента компетентностно-контекстного обучения и воспитания четыре логики его проектирования:

1) учебно-познавательную деятельность компетентностно-контекстного типа, предполагающую включение обучающихся в предметный, социальный и рефлексивный контексты деятельности [Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А., 2014];

2) обучающую деятельность учителя как проектирование компетентностно-контекстной образовательной среды, обеспечивающей реализацию деятельности учения через информационный, инструментальный и стимульный контексты его деятельности;

3) развертывания научного знания в логике системного представления изучаемого явления в контексте его использования, выступающего в качестве ориентировочной основы деятельности;

4) инвариантность процедуры использования этого знания в процессе решения задач и проблем собственной деятельности и поступка.

Технологию компетентностно-контекстного обучения и воспитания можно рассматривать в качестве педагогического инструмента, обеспечивающего трансформацию учебной деятельности академического типа в самостоятельную деятельность обучающихся по решению задач и проблем собственной деятельности и поступка.

В качестве методов обучения в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания выступают «способы совместных действий и поступков, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимися в

тех или иных формах общения и направленных на достижение образовательных целей» [Вербицкий А.А., 2014].

Таким образом, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания получает свою логическую определенность идея единства целей, содержания, форм и методов обучения. Дополняют это единство средства обучения, которые есть не что иное, как средства общения.

В компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания единство целей, содержания, форм, методов и средств обучения обеспечивается системой принципов компетентностно-контекстного образования, в которых единственным критерием выбора форм, методов и средств обучения выступает их адекватность целям и содержанию обучения.

*Результативно-диагностический компонент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания* разрабатывался на основе идеи контекстного обучения о том, что процесс трансформации деятельности отслеживается и оценивается не только учителем, но и самим обучающимся, так как самооценка выступает важным условием развития личности обучающегося как субъекта деятельности и члена общества [Вербицкий А.А., 2014].

Цель оценочной деятельности учителя и обучающегося едина и состоит в установлении уровня достижения цели обучения обучающимися на различных временных этапах учебного процесса и рефлексии этого результата с целью прогнозирования последующих этапов взаимодействия.

Непосредственная количественная оценка конечного результата обучения в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, то есть оценка уровня сформированности компетенции невозможна, так как компетенция – это способность использовать знания для решения проблем, то есть процессуальная характеристика. Поэтому оценка уровня ее сформированности осуществляется опосредовано через оценку сформированности ее компонентов: когнитивного, социального и рефлексивного опыта.

Представленная модель компетентностно-контекстного обучения и воспитания послужила основой для ее апробации в общеобразовательных школах Самарской области.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

*д.пс.н., Сорокина А.И., к.пс.н., Сорокина Я.В., Уфа, Россия*

**Аннотация.** Выбор профессии старшеклассников включает необходимость уметь соотнести свои личностные особенности с требованиями той или иной профессии. В школьном возрасте не доминированы ценности профессионального самоопределения, не глубока осмысленность реализации своей будущей жизни в профессии. Профессиональные интересы школьников необходимо сосредоточить и определить пути дальнейшего развития, в чем неоценимую помощь оказывает психолог.

**Ключевые слова:** выбор профессии, личностные особенности, ценностно-смысловые компетенции, психологическое сопровождение, эмоционально-волевые качества.

### PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE TRAINED IN THE COURSE OF CHOICE OF PROFESSION

*Sorokina A.I., Sorokina Y.V.*

**Abstract.** The choice of profession of school students includes need to be able to correlate the personal features to requirements of this or that profession. At school age values of professional self-determination aren't dominated, intelligence of realization of the future life in a profession isn't deep. Professional interests of school students need to be concentrated and defined ways of further development in what invaluable help is given by the psychologist.

**Key words:** choice of profession, personal features, valuable and semantic competences, psychological maintenance, emotional and strong-willed qualities.

Гуманизация образования все более нуждается в психологическом сопровождении обучающихся и, в частности, именно того направления, которое оказывает наибольшее влияние на формирование личности старшеклассников в процессе выбора профессии. Изучая концепции профессионального самоопределения старшеклассников, мы опирались на труды отечественных ученых: [Дубровина И.В., 2014; Зеер Э.Ф., 2014; Кабардов М.К., 2014; Климов Е.А., 2005; Митина Л.М., 2014; Пряжников Н.С., 2005; Сыманюк Э.В., 2011].

Выбор профессии старшеклассников включает умения соотносить свои личностные особенности с требованиями той или иной профессии, в чем неопределимую помощь оказывает психолог, определяя пути дальнейшего развития. В школьном возрасте не доминированы ценности профессионального самоопределения, не глубока осмысленность реализации своей будущей жизни в профессии. Профессиональные интересы школьников не сосредоточены на выборе конкретной профессии, чаще отсутствует профессиональная направленность, обучающийся еще не знает, каким образом он способен реализовать себя в желаемой профессии. В связи с чем, особо важно для психолога способствовать тому, чтобы старшеклассники формировали профессионально-значимые качества.

В научно-практической деятельности на базе экспериментальной площадки МБОУ СОШ № 29 Октябрьского района г. Уфы, мы использовали психологию сопровождения с обучающимися в контексте выбора профессии. Исследование было организовано коллективом МБОУ СОШ № 29 во главе с директором магистром квалификации «Педагогический психолог» Лианой Вилюровой Абдуллиной совместно с руководителем экспериментальной площадки доктором психологических наук, профессором А.И.Сорокиной (2010-2014 учебный год). Материалы исследования, работы учителей, аспирантов, магистрантов и студентов посвящались проблемам, связанным с развитием такого современного направления в образовании и обучении как психология личностного и профессионального развития старшеклассников.

В процессе исследования реализовывались ценностно-смысловые компетенции, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые в проекции выбора будущей профессии, а также рассматривались вопросы, связанные с личностным развитием старшеклассников. Исследовали особенности профессионально-познавательных особенностей обучающихся, совокупность самостоятельной познавательной деятельности, отражающей уровень их профессиональной ориентации, включая особенности личности, закономерности психического развития и самооценки, включая эмоционально-волевые и личностные качества.

Компетентностный подход в процессе исследования позволил осуществить психологическое сопровождение в отношении выбора профессии обучающихся. В полученных результатах прозвучала мысль о том, что применение компетентностного подхода сводится не к передаче суммы знаний, а к реальной активности как учителей, так и обучающихся в образовательном процессе, где в разрезе использования психологии сопровождения необходимо корректировать поведенческие отношения среди участников образовательного процесса.

Опыт показал, что формирование профессиональной стабильности выпускников из числа обучающихся МБОУ СОШ № 29 является результатом развития учебно-профессиональной компетентности как обучающихся, так и учителей. Реализация данного положения становится возможной в процессе организации образования, построенного с учетом компетентностного подхода, который в настоящее время из локальной педагогической теории трансформируются в общественно значимое явление, становится концептуальной основой образовательного процесса. Конкурентноспособность выпускника является показателем качества образования, служит основой и предпосылкой развития мобильности личности.

В процессе исследования особое внимание уделяли формированию ценностно-смысловых компетенций личности обучающихся на основе правовых знаний. В процессе учебной деятельности формируются ценностно-смысловые компетенции старшеклассников. Для достижения этой цели необходимо с обучающимися изучать основные нормативно-правовые документы, регламентирующие их права, анализировать их и обучать применять в практической деятельности. Ценностно-смысловые ориентации рассматриваются в контексте мировоззрения, обусловленного, в свою очередь, развитием общих способностей личности, познанием, профессиональными ориентациями.

Выбор профессии тесно связан с формированием ценностно-смысловых компетенций, что предполагает осуществление интересов учащихся, охрану их здоровья, соблюдение прав обучающихся в области воспитания, образования и приобщения к культуре. Необходимость указанного требует, чтобы учителя имели возможность изучать содержание основных нормативно-правовых документов о правах обучающихся. Документы о защите прав обучающихся

включают и права в семейных отношениях: личные, имущественные, жилищные права; государственное обеспечение и защиту прав сирот, оставшихся без попечения родителей; охрану труда несовершеннолетних.

Психологическое сопровождение оказывает влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций, что позволяет не только вести целенаправленную систематическую работу в аспекте профессионального просвещения обучающихся, но и оказывать им содействие в анализе своих потенциальных возможностей в будущей профессии. Психологическое сопровождение способствует формированию позитивности в выборе профессии, которое рассматриваем в совокупности взглядов, идей, выражающих отношение человека к окружающему его миру.

В современном мире образование приобретает для каждого обучающегося всё более выраженный личностный смысл. Это требует как от педагогов, так и от психологов глубоких знаний не только современных проблем, знаний из области социально-политической, духовной и материальной сферы деятельности людей, но и достаточно развитых ценностно-смысловых компетенций, позволяющих формировать у обучающихся ценностное отношение к труду.

Ценностно-смысловые компетенции, проявляющиеся в выборе будущей профессии включают три уровня. На первом уровне происходит формирование комплекса представлений о себе как учителе или враче, или инженере, или журналисте, или менеджере. Начинаящий потенциальный «учитель» обживает «пространство профессии», выясняет ожидания своих сверстников, которые выполняют роли учеников, их родителей, что определяет своё соответствие и несоответствие этим ожиданиям, что позволяет опробовать различные формы профессионального поведения.

На втором уровне в процессе ролевых игр в центре профессиональной подготовки оказывается содержание деятельности: уточняются её цели, конструируются и апробируются на практике различные формы, способы, средства её организации, повышается интерес к формированию учебно-познавательных и информационных компетенций, связанных с будущей профессией.

Третий уровень профессиональной ориентации уже становится нацеленным на формирование ключевых образовательных компетенций, что, преж-

де всего, предполагает комплекс представлений об избранной профессии. Здесь в центре интересов психолога – проблемы развития и формирования личности обучающегося, межличностные отношения, психология индивидуальности.

На каждом из уровней существует своя доминанта в формировании тех или иных компетенций и комплекса представлений, но оформление каждого уровня происходит в неразрывной связи с двумя другими. При этом следует отметить, что при формировании ценностно-смысловых ориентаций на основе профессиональных знаний о будущей профессии большая нагрузка падает на деятельность психолога образовательного учреждения. Профессиональное становление представляет собой процесс личностного совершенствования.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ЗАИКАНИЕМ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

*к.п.н., Сис Л.А., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, раскрыто краткое содержание этапов коррекционной работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся.

**Ключевые слова:** заикание, коммуникативное поведение, коммуникативные навыки, личностные особенности, коммуникативные склонности, коммуникативный контроль.

## **THE FORMATION OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS AND ADULTS WITH STUTTERING AS A FACTOR OF THEIR SOCIAL ADAPTATION**

*Sys L. A.*

**Abstract.** In article are considered questions, connected with shaping the communication behaviour stammering teenager and adult, noted main purposes and problems correction work, happens to the short contents a stage work on shaping the communication behaviour stammering, are analysed results of the experimental work.

**Key words:** stutter, speech, speech behaviour, communication behaviour, communication skills, communication condition, fit, communication contact, larval particularities, communication aptitudes, communication checking, frustrating communication situations, system of the work on shaping the communication behaviour.

Речевая деятельность является основой формирования социальных связей человека с окружающим миром. При нарушении речевой функции у индивида возникают проблемы, связанные с общением, наблюдаются отклонения в коммуникативном поведении [В.А. Калягин, 2005], [Т.А.Болдырева,1986] и др. Одним из приоритетных направлений специального образования является социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество. Успешность социальной адаптации в значительной степени определяется уровнем развития личности, качеством ее общения в социуме : [А.Г. Асмолов ,1989], [А.А. Бодалев , 1983] и др. Нарушение коммуникативного поведения, присущее заикающимся, приводит к социальной дезадаптации: [В.А. Калягин,2005], [Е.Ю.Рау, 1994] и др. Актуальной становится задача поиска методов коррекционной работы не только с целью исправления техники речи заикающихся, но и для воспитания у них умения общаться, взаимодействовать с людьми. Речь идёт о реабилитации, в результате которой происходит коррекция отдельных черт личности и стереотипов коммуникативного поведения подростков и взрослых с заиканием. Возможность эффективного устранения заикания ученые связывают с изучением особенностей дезадаптивного коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, что способствует пониманию причин неумения применять полученные ими на логопедических занятиях навыки речи, свободной от заикания, преодолению «кабинетного эффекта» и функциональной «неподготовленности» к выходу в социум: И.Ю. Абелева, А.И. Лубенская, Н.Л. Карпова, Ю.Б. Некрасова, Н.Н.Станишевская и др.

Коммуникативное поведение заикающихся подростков и взрослых мы рассматриваем как совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. В качестве его ведущих факторов выступают формальные аспекты коммуникативного поведения (интонация, длительность

высказываний, частота обращений к партнеру, легкость включения в разговор, наличие персевераций, плавность, громкость речи, быстрота реакции ответов, частота пауз-остановок, эмоциональность речи, использование невербальных средств – мимики, жестов); коммуникативный контроль (умение оценивать другого участника коммуникации, контролировать собственное эмоциональное состояние); коммуникативные склонности (умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, расширять сферу общения, участвовать в общественных мероприятиях, связанных с использованием речи); личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение (самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность, дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость, доминантность). Особенности коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых проявляются в более низком в сравнении с нормально говорящими уровне сформированности формальных аспектов коммуникативного поведения, коммуникативного контроля, коммуникативных склонностей, деструкции личностных черт заикающихся. Недостаточная сформированность формальных аспектов проявляется в наличии персевераций, нарушении плавности речи, трудности включения в разговор, снижении быстроты реакции ответов, низкой частоте обращений к партнеру, краткости высказываний, в частом, немотивированном использовании невербальных средств речи (излишней жестикуляции). Нарушение коммуникативного контроля у заикающихся выражается в склонности к обидам в затруднительных ситуациях, создании спорных и конфликтных ситуаций, болезненной чувствительности к неудачам в общении, неспособности учитывать мнение партнера, его эмоциональное состояние. Несформированность коммуникативных склонностей обнаруживается в снижении инициативы в общении, трудностях в установлении контактов с людьми, во время выступлений перед аудиторией, в неумении убеждать, отстаивать свое мнение. Наиболее характерными особенностями личности заикающихся являются доминантность, напряженность, раздражительность, отсутствие смелости, замкнутость, тревожность, конформизм (зависимость от чужого мнения и ориентированность на социальное одобрение). В сравнении с нормально говоря-

щими у заикающихся подростков и взрослых превалирует низкий уровень сформированности коммуникативного поведения [Сыс Л.А., 2010].

Система работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых реализуется в три этапа коррекционной работы, а также включает диагностическую работу, контрольно-оценочную работу и семейное консультирование. Этапы работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся согласуются с основными этапами логопедической работы по воспитанию навыков плавной речи, в процессе которой формируются навыки коммуникативного поведения. Тренинговые упражнения включаются в структуру логопедических занятий на этапе усвоения первоначальных речевых навыков и продолжаются до момента окончания курса коррекции речи. Обязательным условием успешности работы является соответствие уровня сложности речевых упражнений с уровнем сложности предлагаемых проблемных речевых ситуаций. На начальном этапе логопедической работы используются более легкие проблемные речевые ситуации с малой степенью фрустрированности, затем проблемные ситуации усложняются. На заключительных этапах речевой работы используются ситуации с элементами конфликта, спора и др., с высокой степенью фрустрации, как внутри так и вне логопедической группы, Заикающиеся, контролируя плавность речи, выполняют упражнения с выходом в социальное окружение. Используются фрустрирующие проблемные речевые ситуации и виды плавной речи, отработанные на логопедических занятиях. Например, необходимо вступить в речевую конфликтную ситуацию, создавшуюся в домашней обстановке или в общественном месте. Подготовительному этапу предшествует диагностическая работа с целью выявления особенностей коммуникативного поведения заикающихся, исследуются факторы, характеризующие коммуникативное поведение, в частности: акцентуированные свойства личности с использованием методики Шмишека, личностные факторы коммуникативного блока (методика Кэттела), обследуются коммуникативные умения (методика В.Маклени), коммуникативно-организаторские склонности (методика КОС-1). Система работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся способствует совершенствованию положительных речевых условных связей путем установления на ка-

ждом этапе коррекционной работы уровня доступной коммуникативной деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки; перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным речевым ситуациям.

## ПРОФИЛАКТИКА АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

*к. пс. н., Тарасова С.Ю., Москва, Россия*

**Аннотация.** Рассматривается разнообразие форм аутоагрессивного поведения. Персональные проблемы ребенка и подростка во многом связаны с проблемами общества и являются своего рода психологической социопатологией. Рассматриваются психологические факторы риска суицида у школьников.

**Ключевые слова:** условная норма здоровья, сверхтревожность, перфекционизм, аутоагрессия, суицидальное поведение.

## PREVENTION AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN

*Tarasova S. Y.*

**Abstract.** We consider the variety of autoaggressive behavior. The article reviews the psychological risk factors for suicide schoolchildren.

**Key words:** conventional health norm, anxiety, perfectionism, autoaggressive behavior, suicidal behavior.

Целью настоящего сообщения является обзор литературных источников и анализ опыта психологического сопровождения ребенка и подростка условной нормы здоровья.

Какие же это дети? Предлагая данную классификацию, мы ориентируемся на мнение С.Б. Малыха и соавторов [Малых С.Б. и др., 2007]:

- дети и подростки, находящиеся в длительной психотравмирующей ситуации как, например, утрата близкого человека, буллинг (школьная травля);

- дети и подростки с доклиническими формами нервно-психических расстройств, включая пограничные формы умственного отставания;
- часто болеющие дети. Дети с физическими, косметическими дефектами или опытом наблюдения физического страдания;
- дети и подростки, находящиеся в ситуации стресса вследствие пограничного состояния собственной личности.

Нередко деструктивные тенденции личности школьника проявляются в аутоагрессивном поведении. Выделяют суицидальную и несуйцидальную аутоагрессию. Вторая может быть в виде преднамеренного самоповреждения, нарушений пищевого поведения, неудовлетворенности своим телом (фигурой) и др. Можно предположить, каждый опытный учитель встречал в многолетней практике детей с намеренными самопорезами, ожогами, ссадинами и кровоподтеками, например, в виде символических надписей на лице или теле. Это может предшествовать попытке суицида. По данным Г.В. Старшенбаума, в 1990-е годы в России частота суицидов среди детей в возрасте от 5 до 14 лет возросла в 8 раз [Старшенбаум Г.В., 2005]. В 2010 году коэффициент смертности от самоубийств в нашей стране составил 23,5 на 100 тысяч населения [Положий Б.С., 2014]. С каждым годом суицид молодеет и встречается на сегодняшний день у детей 6-7 лет. Добавим, в возрасте до 25 лет на каждый завершенный суицид приходится ряд предыдущих попыток.

Душевное здоровье современного школьника отягощают факторы технического прогресса общества: информационная перегрузка, ускорение темпа жизни, формализация межличностных контактов, дистанционное «общение», в том числе в процессе обучения. Экзамены организованы столь стрессогенно, что их с тревогой ожидают и участники процесса, и врачи-суицидологи. За аутоагрессией лежат проблемы формирующегося образа Я, слишком нестабильная самооценка детей, образ Я «отвергаемого» или «жертвы». Уже это вполне достаточные основания появления сложностей социально-психологического характера: снижения школьной успеваемости или трудностей установления контактов со сверстниками. Что и видят на поведенческом уровне в форме чрезмерной застенчивости, скрытности подростка родители, классный руково-

датель, учителя. Может присутствовать нездоровый интерес к теме добровольного ухода из жизни, насильственной смерти. Экранизация «Анны Карениной» побудила двух восьмиклассниц взять у психолога интервью на тему «почему взрослые совершают самоубийство?». Если деструктивность присутствует, она обязательно проявится. Изолированный в классе подросток принес учительнице литературы, которой доверял, тетрадку мрачных стихотворений на тему смерти в духе декаданса Серебряного века. Принес тайком после уроков и дополнительных занятий. Учительница обратилась за консультацией к психологу.

Выделяют следующие факторы риска аутоагрессивного поведения [Тарасова С.Ю., Сотникова Ю.А., 2014]:

1. Слишком нестабильная самооценка. Сильная зависимость самооценки школьников от детско-родительских отношений, отношения в классе, получаемых оценок.

2. Деадаптивный перфекционизм. Перфекционизм в его чрезмерной, деадаптивной форме проявляется в перманентных попытках доказать себе и социуму собственную успешность, добиться признания, похвалы значимых других людей даже ценой нервно-психического истощения. Ребенок приписывает значимым другим людям нереалистичные ожидания, которым обязательно надо соответствовать, чтобы заслужить принятие и одобрение («Она ругает меня даже за четверки!»).

3. Ощущение себя особенным, не таким как все. Чувство «отличия», «инаковости», легко переходящее в чувство неполноценности, дефектности, стыда или позора.

4. Незрелость механизма знакового опосредствования эмоций символами или речью, способствующая прямому отреагированию собственных побуждений в действии. Поиск помощи у таких детей происходит, как правило, не словами, а телесными знаками, в том числе повреждающего характера.

5. Психотравмирующая ситуация: ранняя утрата объекта любви, развод, ссоры родителей; эмоциональное, физическое, сексуальное насилие; резкое снижение успеваемости; неприятие классом и другие. Вторичная травматизация: намеренное или ненамеренное осуждение окружающими, значимы-

ми другими людьми в психотравмирующей ситуации («Сама виновата, не надо было провоцировать»).

б. Серьезное нарушение раннего развития любви к своему телу, заботы о защите тела. Данный феномен может быть следствием частых физических страданий, госпитализации, дефицита заботы со стороны матери или иной формы депривации.

Школа должна иметь возможность приглашать психолога клинической специализации для консультирования в сложных случаях. Особенно с учетом реализуемой сегодня программы инклюзии. В школах с углубленным изучением предметов, где много способных, одаренных детей, встречаются школьники с выраженной шизоидной акцентуацией характера и даже фактически больные дети. Например, без официального медицинского диагноза. Или те, кто, получает лечение у врача-психиатра частным образом. Практика работы экспертной группы клинических психологов из научного института, сотрудников кафедр широко распространена в других странах, например, в Германии и Швейцарии. В нашей стране также необходим комплексный подход к решению проблем ребенка, межведомственное взаимодействие. Тем более что идея такой коллегиальности принадлежит, в частности, Л.С. Выготскому. Финансовая конкуренция иногда мешает полноценному взаимодействию систем образования и здравоохранения. Знакомы ситуации, когда дети и подростки, остро нуждающиеся в медицинской и психологической помощи, попадают в поле зрения врача-психиатра слишком поздно. При формировании патологии характера или психического расстройства оказание своевременной психологической и медицинской помощи жизненно необходимо. И многое зависит от грамотной кооперации родителей, учителей и психологов.

## **СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (ПО ИТОГАМ ОТЧЕТА МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЕ РФ)**

*д.п.н., Шайденко Н. А., Москва, Россия*

За последнее два года в образовании страны абсолютно на всех уровнях, произошло много нового. В 2013 году впервые принят Федеральный государственный

венный образовательный стандарт дошкольного образования - факт по сути исторический. Этот основополагающий документ, хотя и требует от малышей определенного уровня знаний, но не предусматривает оценку.

Начиная с этого учебного года, все дети с первого класса по четвёртый учатся по новому образовательному стандарту. В марте 2015 года будет впервые проведён общероссийский мониторинг их учебных достижений.

Утвержден новый федеральный перечень учебников для школ, который вдвое короче прежнего и состоит из полутора тысяч наименований. Учебники проходили многоуровневую экспертизу: научную, психолого-педагогическую, общественную, при необходимости этнокультурную и региональную, а также, что очень важно, - общественную. Представители родителей и профессионального сообщества имели возможность высказать свое мнение по поводу содержания и оформления тех книг, по которым учатся сегодня дети.

Что касается содержания образования, ведётся разработка примерной образовательной программы основного и среднего общего образования. Она будет утверждена уже в этом году. Программа обеспечит единство образовательного пространства нашей страны при сохранении многообразия педагогических методик и возможностей творчества для учителей.

Анализ результатов Единого государственного экзамена 2014 года привел к существенным изменениям в его организации и содержании. Уже принято решение о разделении на базовый и профильный уровни ЕГЭ по математике, предусмотрен раздел «Говорение» в итоговом экзамене по иностранному языку. Введено выпускное сочинение для одиннадцатиклассников, результаты которого будут учитываться при поступлении в вузы. Предусмотрена возможность неоднократной сдачи и пересдачи экзаменов. Результаты ЕГЭ не будут считаться главным и единственным основанием для оценки регионов, муниципалитетов, общеобразовательных учреждений, учителей. «Школы работают с разными детьми в разных условиях, этот социальный контекст необходимо учитывать при оценке их деятельности», - подчеркнул Дмитрий Ливанов.

Планируется индивидуализировать обучение математике, введя несколько уровней подготовки, поддерживать одарённых детей, создавать среду дополнительного образования и математического образования, а также под-

держивать учителей, добивающихся выдающихся результатов. Реализация новых подходов к преподаванию математики позволит разработать, апробировать и внедрить механизмы развития образования, которые будут применяться в других предметных областях.

В последние годы в России развивается инклюзивное образование: дети с ограниченными возможностями здоровья или с инвалидностью учатся вместе со сверстниками в обычных школах. В настоящее время в регионах имеется более 3,4 тыс. базовых инклюзивных школ. Подготовлены первые в истории отечественного образования федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Проекты этих стандартов прошли апробацию в регионах и получили одобрение профессионального сообщества. Сейчас 55 процентов детей с ограниченными возможностями здоровья ходят в обычные школы, этот показатель постоянно растёт.

На сегодняшний день основной принцип развития среднего профессионального образования состоит в том, что выпускники профессиональных колледжей, техникумов, лицеев должны быть востребованы на рынке труда. Перечень специальностей СПО определяется потребностями экономики конкретного региона - как текущими, так и перспективными. Под эти потребности очень хорошо подстраиваются организации нового типа - многофункциональные центры прикладных квалификаций. За два года в регионах при поддержке федерального бюджета созданы 178 таких центров, и они задают высокую планку подготовки рабочих кадров для всех остальных организаций СПО.

В России сформирована новая организационная структура высшего образования. Выделены группы ведущих вузов: это два главных университета - Московский государственный и Санкт-Петербургский государственный, федеральные университеты, национально-исследовательские университеты, а также ведущие региональные, так называемые «опорные вузы». Они получают дополнительное финансирование на реализацию своих программ развития.

За последние годы обновлена материальная база ведущих вузов, благодаря чему развивается наука, обновляется кадровый состав, налаживается взаимодействие с работодателями. В 2014 году в секторе высшего образования реал-

лизуются две новые программы - поддержки педагогического образования и развития инженерного образования для нужд оборонно-промышленного комплекса. В них участвуют вузы всех федеральных округов. В программе по повышению международной конкурентоспособности задействованы 15 образовательных организаций высшего звена. Поставлена задача создать для них современную инфраструктуру, сделать привлекательным местом для самых лучших преподавателей и студентов.

В 2014 году на первый курс вузов за счёт федерального бюджета принято 485 тыс. студентов, причем количество бюджетных мест для будущих инженеров увеличено. В следующем году армия первокурсников, обучающихся за государственный счет, будет еще многочисленнее и дорастет до 506 тыс., в результате доступность высшего образования для российских граждан вырастет. Будет увеличено число бюджетных мест по направлениям и специальностям, востребованным в конкретных регионах. В 2015 году в связи с массовым выпуском бакалавров значительно увеличится приём в магистратуру: например, в педагогическую - в четыре раза.

Рост доступности высшего образования должен сопровождаться повышением качества. Только с 1 сентября 2013 года, фактически за год, из реестра аккредитованных вузов исключено более 600 организаций, в основном негосударственных. В 162 негосударственных вузах запрещён приём на первый курс. Но это не будет отражаться на доступности высшего образования, потому что количество бюджетных мест вырастет, а число выпускников одиннадцатых классов сократится.

Для популяризации образования на русском языке реализуется крупный проект «Русская школа». Институт русского языка им. А.С. Пушкина на своём портале уже предлагает программы онлайн-обучения по всем школьным предметам с первого по одиннадцатый класс. До 2018 года планируется вовлечь в проект не менее 10 млн. пользователей.

Заработная плата в системе образования растёт очень быстро. В 2013 году в среднем по России она увеличилась на 40 процентов по отношению к уровню 2012 года. И уже видны признаки повышения привлекательности педагогической профессии. Это рост количества и качества абитуриентов, выбрав-

ших профессию учителя, и приток молодых специалистов в школы и детские сады.

Принят профессиональный стандарт педагога, учителя и воспитателя, задающий высокую планку требований к тем, кто приходит на работу в школу или детский сад. Он станет основой профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогов общего образования.

В соответствии с требованиями закона об образовании Правительство РФ подготовило доклад о реализации государственной политики в сфере образования. Это тоже было сделано впервые в истории России.

Следует отметить положительную динамику в отношении наших граждан к состоянию дел в образовании. Согласно результатам независимых социологических исследований, опубликованным в сентябре, за прошедший год доля респондентов, которые позитивно оценивают состояние сферы образования, увеличилась с 21 до 34 процентов. Доля критически оценивающих происходящие изменения снизилась с 37 до 27 процентов. Количество опрошенных, которые считают, что они или их дети и внуки могут получать хорошее образование в нашей стране, за год выросло с 33 до 49 процентов, а 81 процент родителей, дети которых на момент опроса учатся, удовлетворен результатами и качеством их обучения.

## **УЧИТЕЛЬСКИЕ ОЦЕНКИ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И «ЭФФЕКТ ПИГМАЛИОНА»**

*д.пс.н., Шумакова Н.Б., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема влияния учительских оценок на развитие способностей школьников; представлены данные исследования связи учительских оценок креативности с мотивацией и тестовыми оценками образной и вербальной креативности младших школьников, и подростков.

**Ключевые слова:** креативность школьников, учительские оценки креативности, эффект Пигмалиона.

## **TEACHERS' EVALUATIONS OF CREATIVITY OF SCHOOLCHILDREN AND "EFFECT PIGMALIONA"**

**Abstract.** The paper describes the problem of the influence of teachers' evaluation of creativity on the development of the abilities of schoolchildren; the data of a study of the connection between teachers' estimations of creativity and the motivation and the test scores of verbal and figural creativity of junior and adolescents are represented.

**Keywords:** creativity, schoolchildren, teachers' estimations of creativity, effect *Pigmaliona*.

«Эффект Пигмалиона», хорошо известный в психологии, является столь значимым с точки зрения решения задач обеспечения личностно-развивающего обучения школьников, что мы должны уделять особое внимание изучению вопросов связанных с учительскими оценками разных сторон личности учеников. Ярче всего это можно проиллюстрировать на примере «отрицательного эффекта Пигмалиона», описанного Ж.-Ч.Террасье [Terrasier J.-Ch., 1985] в отношении одаренных школьников, которые, по данным специалистов, часто остаются нераспознанными. Так, если учителя игнорируют выдающиеся способности ребенка и ожидают от него соответствия средневозрастным стандартам, то, фактически, они помогают ему оставаться в этой «усредненной» позиции, способствуя приспособлению к задаваемым социальным нормам и торможению его природного потенциала.

В связи с этим возникает вопрос о причинах игнорирования учителем тех или иных способностей ребенка. Одной из таких причин является недостаточное умение учителя распознавать признаки проявления той или иной способности. Прежде всего, это относится к такой важной характеристике как креативность. Известно, что учителя хорошо могут оценивать интеллектуальные способности ребенка, о чем свидетельствуют умеренные и высокие корреляции тестовых и учительских оценок интеллекта [Щебланова Е.И., 2004]. В то же время, учителя испытывают значительные затруднения при оценке творческих способностей своих учеников. Так, предлагая учителям заполнить опросник Джонсона, мы не раз слышали от учителей, что у них в классе нет детей с высокими творческими способностями.

Для того чтобы ответить на вопрос, как оценивают креативность своих учеников учителя начальных и средних классов мы провели исследование, в котором была поставлена задача выяснить, что в действительности измеряет опросник креативности Джонсона, который широко используется в практике психолого-педагогического сопровождения для получения данных о креативности школьников на основании учительских оценок. Для анализа учительских оценок креативности школьников мы собрали данные об основных факторах развития детской одаренности – мотивации, интеллектуальных способностях и креативности у младших школьников и подростков.

Изучение интеллектуальных способностей проводилось с помощью Шкалы прогрессивных матриц Дж.Равена (5 серий, 60 матриц). Для изучения дивергентной креативности мы использовали разработанную нами оригинальную методику - «образная и вербальная креативность» (ОВК), которая представлена двумя субтестами – вербальным и изобразительным [Шумакова Н.Б., 2011]. С помощью предложенной методики можно фиксировать все основные параметры креативности, предложенные П.Торренсом (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность) и, кроме того, некоторые дополнительные характеристики, например, вербальная разработанность идеи или «визуальная трансформация объекта» (в изобразительном субтесте). Методика ОVK позволяет определить и два обобщенных показателя – вербальной и изобразительной креативности.

Для изучения учебной мотивации мы использовали шкалу учебной мотивации, предложенную С.Хартер и адаптированную Т.О.Гордеевой, Е.Н.Осиным [Гордеева Т.О., 2010]. Детям предлагался опросник, состоящий из 30 вопросов и 2 субшкал, одна из которых предназначена для диагностики внешней мотивации, а другая внутренней. В исследовании приняли участие учащиеся 3-х и 6-х классов гимназий и общеобразовательных школ г.Москвы, всего 120 человек, а также 8 учителей, которые оценивали креативность своих учеников с помощью опросника креативности Джонсона.

Корреляционный анализ учительских оценок креативности и показателей креативности, а также мотивации школьников, полученных с помощью методики ОVK и шкалы учебной мотивации, позволил выявить умеренную стати-

стически значимую положительную связь учительских оценок с вербальной креативностью учащихся ( $r = ,46$ ,  $p \leq 0,001$ , коэффициент Пирсона). Кроме того, выявляется слабая, но статистически достоверная отрицательная связь учительских оценок с показателем внешней мотивации школьников. Достоверных связей учительских оценок с изобразительной креативностью школьников, также как и с их внутренней мотивацией, обнаружено не было. Таким образом, учителя склонны оценивать креативность школьников, ориентируясь главным образом на вербальные проявления этой способности, игнорируя образные.

Эти данные легко объясняются особенностями обучения школьников. В то же время, последние данные, полученные как в нашей стране, так и за рубежом, убедительно свидетельствуют о том, что креативность может проявляться специфически для разных видов одаренности. Так, в нашем исследовании было показано, что уже у первоклассников с разными видами одаренности креативность проявляется по-разному [Шумакова Н.Б., 2013]. Если интеллектуально одаренные первоклассники проявляли высокую вербальную креативность, с легкостью выдвигая разнообразные идеи в вербальном плане, то их художественно одаренные сверстники обнаруживали высокую изобразительную креативность, предлагая сложные, динамичные и эмоционально-окрашенные образы. При этом, их креативность в другой области (в вербальной или изобразительной соответственно) носила заурядный характер. Учитывая это обстоятельство, мы можем заключить, что вероятность отрицательного эффекта Пигмалиона для художественно одаренных школьников и любых других детей с высокой образной креативностью чрезвычайно высока. Действительно, ориентируясь главным образом на вербальные проявления креативности, учитель не считает творческими тех детей, креативность которых может ярко проявляться в других областях.

Не менее важными представляются и данные, полученные в результате корреляционного анализ выполненного отдельно по классам, т.е. по возрастам. Так, для выборки 3-х классов (60 человек), учительские оценки креативности не обнаружили статистически достоверной связи как с вербальной, так и с изобразительной креативностью, хотя в отношении вербальной креативности значения были близки к уровню значимости. В то же время, оценки креативности по

Джонсону положительно коррелировали с показателем внутренней мотивации школьников и отрицательно с внешней ( $r = ,49$  и  $r = -,52$  соответственно,  $p \leq 0,03$ ). Таким образом, учителя 3-х классов затрудняются в оценке креативности своих учеников, ориентируясь, главным образом не на творческие возможности детей, а на их познавательную мотивацию и вовлеченность в учебную деятельность.

Для выборки 6-х классов (60 человек) также были обнаружены статистически достоверные корреляционные связи, но с другими показателями. Учительские оценки креативности шестиклассников обнаружили умеренную положительную корреляцию как с показателями вербальной, так и изобразительной креативности ( $r = ,53$  и  $r = ,49$  соответственно,  $p \leq 0,03$ ). Таким образом, для учащихся 6-х классов риск эффекта Пигмалиона значительно ниже, так как учителя продемонстрировали хороший уровень развития способности замечать своих креативных учеников.

Подводя итоги выполненному исследованию подчеркнем, что в целом, оценка творческих возможностей своих учеников представляет для учителей, трудную задачу. Учителя 3-х классов оценивали креативность своих учеников хуже, чем учителя 6-х классов, плохо дифференцируя творческие способности от высокой внутренней мотивации, вовлеченности ребенка в учебный процесс. Лучше всего учителя замечают вербальные проявления креативности своих учеников, обнаруживая значительно меньшую чувствительность к образной креативности. Учитывая значимость эффекта Пигмалиона для развития способностей учащихся и их академических успехов, необходимо уделять особое внимание развитию у учителей способности обнаруживать разные признаки креативности школьников.

## **СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯ И КРЕАТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Чистикова М.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы взаимодействия образовательной среды и творческого мышления в младшем школьном возрасте; при-

водятся результаты изучения влияния стиля преподавания учителя (как компонента образовательной среды) на креативность первоклассников.

**Ключевые слова:** креативность, младшие школьники, стиль преподавания учителя, образовательная среда.

## TEACHING STYLE AND CREATIVITY OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

*Chistikova M.A.*

**Abstract.** The article examines the problem of interaction of education environment and creative thinking in elementary-school age; provides the results of the research the influence of teaching style (as a component of the education environment) on the creativity of first grade pupils.

**Keywords:** creativity, elementary school pupils, teaching style, education environment.

Младший школьный возраст – особый период в жизни ребенка, переход к которому ознаменован не только существенным развитием психических процессов, сменой ведущего типа деятельности, появлением определенных новообразований, но и изменением социальной ситуации развития, а именно: знакомство с принципиально новым пространством – образовательной средой.

Термин «образовательная среда» появился в педагогической психологии относительно недавно: в последнее двадцатилетие. Его появление связано с реформой советской школы и необходимостью появления универсального инструмента для комплексного анализа эффективности большого количества современных образовательных программ и учебных процессов. В настоящее время существует много точек зрения и подходов к рассмотрению данного понятия, авторы вводят разнообразные категории для его описания. Однако наиболее полным и содержательным нам видится подход Рубцова В.В. и Ясвина В.А. Под образовательной средой авторы понимают единство трех ее структурных компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического [Рубцов В.В., Поливанова Н.И., 2007].

Несомненно, что школа, как и любой другой средовой фактор оказывает влияние на развитие личности и ее психические процессы. Креативность, как творческое мышление, так же подвержена влиянию среды. Особенно остро это

влияние обнаруживается в младшем школьном возрасте, так как спады креативности приходятся именно на школьный период детства [Дружинин В.Н., 2000; Матюшкин А.М., 2003; Рензулли Дж., 1997; Besançon, M., Lubart, T., 2007].

За последние 20 лет были получены достоверные данные о том, что развивающие, экспериментальные или авторские образовательные среды наиболее благоприятно влияют на развитие нестандартного, дивергентного мышления. В исследованиях Тодда Любарта были получены результаты, свидетельствующие о том, что дети, обучающиеся по альтернативным программам (Montessori, Freinet), показали более высокий уровень креативности, чем их сверстники, обучающиеся по традиционным программам [Besançon, M., Lubart, T., 2007]. Аналогичные результаты были получены в отечественной практике: экспериментально подтверждено, что обучение по развивающим программам (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б.) способствует развитию авторского мышления в большей степени, чем обучение по традиционным программам начальной школы [Зак А.З., 1994].

Являясь центральной фигурой образовательного процесса, учитель так же оказывает влияние на развитие креативности учащихся. В своих исследованиях Дьюек, Рунко, Стробель показали, что в одной и той же школе креативность учащихся может существенно зависеть от личности учителя [Kaufman J., Ваг J., 2006]. Несмотря на имеющиеся данные, свидетельствующие о наличии такого влияния, его условия, механизм и характер во многом остаются не выясненными.

В попытке разобраться в данном вопросе, мы поставили перед собой следующую исследовательскую цель – выявить взаимосвязь между стилем преподавания учителя и креативностью младших школьников.

В исследовании принял участие 151 первоклассник: 82 девочки и 69 мальчиков, из четырех классов трех общеобразовательных школ г. Москвы и двух классов школы г. Рыбинска. Исследование проводилось в конце учебного года (апреле-мае месяце).

Для выявления стиля преподавания нами была использована методика З. Резапкиной «Психологический портрет учителя», однако данный опросник ока-

зался непригоден для нашей выборки, по его результатам мы получили у всех учителей одинаково благоприятные характеристики по четырем из пяти шкал. Возможно, здесь обнаружился так называемый феномен «социальной желательности», который является существенным минусом большинства опросников. В связи с этим мы разработали специальную карту наблюдений «Стиль преподавания учителя». Для её составления мы использовали такие методики как: оценка работы учителя (Дж. Хазарт), оценка коммуникативных способностей учителя Л. М. Митиной и перечень характеристик процесса учебного взаимодействия учителя и ученика на уроке, способствующих развитию познавательной активности, выделенный Н.И. Поливановой. Каждый критерий карты оценивался по 5-ти бальной шкале. Наблюдение проводилось на двух разных уроках в каждом из шести классов. Определяя стили преподавания учителя, мы пользовались терминологией К. Левина, который выделял три стиля преподавания (педагогического руководства): демократический, либеральный, авторитарный. По результатам наблюдения мы обнаружили, что 3 учителя имеют демократический стиль преподавания (общая численность детей в 3-х классах - 76 человек), а для 3-х других учителей свойственен авторитарный стиль (общая численность детей в их классах – 75 человек).

Диагностика креативности была проведена по методике Н.Б. Шумаковой «Образная и вербальная креативность (ОВК)», форма А и форма В [Шумакова, 2011]. Данная методика состоит из двух субтестов: вербального и изобразительного.

Анализ полученных в эмпирическом исследовании данных осуществлялся с применением статистических методов (сравнение средних, t-критерий).

В ходе обработки результатов мы получили следующие данные:

Дети, обучающиеся у учителей с демократическим стилем преподавания, превосходят своих сверстников, обучающихся у авторитарных учителей по всем показателям вербальной креативности (вербальной беглости, вербальной гибкости, вербальной оригинальности, вербальной разработанности и общей вербальной креативности), для них по t-критерию Стьюдента  $p < 0,05$ . Что касается изобразительного субтеста, то мы не получили значимых различий между

двумя группами учеников, обучающихся у учителей с разными стилями преподавания, ни по одному показателю образной креативности.

Обнаруженные нами данные позволяют сделать вывод о том, что демократический стиль преподавания более благоприятно влияет на развитие вербальных характеристик креативности, чем авторитарный стиль. Это может быть связано с особенностями характерного взаимодействия учителя с детьми на уроке. Так, учителя с демократическим стилем стимулируют детей к выдвижению различных идей, предположений, их развитию, обсуждению и обоснованию. Высказывания детей не пресекаются, ребят часто хвалят, тем самым поддерживают их познавательную активность. Кроме того, ученики работают в спокойной доброжелательной атмосфере, зная, что учитель открыт для диалога с ними. В отличие от педагога с демократическим стилем преподавания авторитарный педагог часто создает стрессовые ситуации для детей, прерывая их высказывания, повышает голос, делает большое количество замечаний, зачастую в обидной, высмеивающей форме. Учебный материал подается в форме монолога, инициатива детей игнорируется. Проведенное нами исследование является первой частью лонгитюдного исследования, в ходе которого мы планируем проанализировать влияние образовательной среды и в частности личности учителя на развитие креативности младших школьников в течение первых трёх лет обучения в школе, а также установить факторы, способствующие развитию у них творческого мышления. Мы надеемся, что такие данные помогут наиболее эффективно выстраивать учебный процесс в начальной школе, поддерживая становление личности, способной ставить новые задачи и творчески решать их.

### **ЧАСТЬ III. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*к. пс.н., Алексеева Е.В., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования психологических проблем студентов – будущих педагогов. Выявлена и объяснена специфика переживаний, характерных для начала обучения молодежи в вузе.

**Ключевые слова:** студенческая молодежь; психологические проблемы; области проблемных переживаний.

## **PROBLEMATIC EXPERIENCES OF STUDENTS OF THE FIRST YEARS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

*Alexeeva E.V.*

**Abstract.** The article presents the results of a study of psychological problems of students - future teachers. Identified and explained the specifics of the experiences characteristic of the early education of youth in high school.

**Keywords:** students; psychological problems; areas of problematic experiences.

Начало обучения в вузе вносит серьезные перемены в жизнь человека. Это период, требующий изменений на всех уровнях – начиная от социально-бытовых отношений и заканчивая перестройкой жизненной позиции в целом. Свобода от повседневных учебных обязательств, снижение родительского контроля, новый круг общения, соотнесение идеальных представлений о профессии с реальными профессиональными сведениями и учебными заданиями требуют не только приспособления к новым реалиям, но и появления у младшекурсников соответствующих навыков и развития надлежащих компетентностей – умения планировать и распределять свое время и ресурсы, эмоциональной и, частично, экономической автономии, коммуникативной компетентности, необходимости реорганизации жизненных планов и пр.

С.А. Гапонова отмечает, что для большинства студентов первого курса совершенно новые для них условия жизни (ломка сложившегося динамического стереотипа в учебной деятельности, приспособление к другим условиям быта) - процесс болезненный [Гапонова С.А., 1994]. В реальной жизни адаптационные процессы дают о себе знать новыми разнообразными проблемами и трудностями и связанными с ними переживаниями.

В 2011-2014 гг. был проведен опрос студентов 1-2-х курсов нескольких факультетов, обучающихся по направлению (специальности) «Педагогическое образование». В исследовании использовались следующие методики:

1. Социологическая анкета – содержит вопросы о возрасте, поле и месте обучения, а также дает информацию об условиях и месте проживания, об основном виде деятельности в настоящее время, о принадлежности к молодежным движениям или группам;

2. Опросник «Психологические проблемы молодежи (ППМ)», объединяющий в девяти шкалах типичные, наиболее часто встречающиеся ситуации, которые вызывают у молодежи психологические проблемы [Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С., 2013].

Основными задачами исследования являлись:

- характеристика проблемных переживаний студентов младших курсов;
- выявление влияния модели обучения в вузе на специфику проблем.

Если проанализировать рейтинговые места проблемных переживаний, то и у бакалавров, и у специалистов они примерно одинаковы. На первом месте находятся проблемы, связанные с развитием общества. Высокая степень озабоченности современных студентов социальными проблемами. Их личностный характер и острота переживаний, возможно, обусловлены, с одной стороны, высокой сензитивностью этого возрастного периода к жизни социума, в том числе представляющего угрозу выживанию общества и конкретным людям, а с другой, интенсивностью и негативной окрашенностью информационного потока со стороны современных СМИ.

На втором по значимости месте – проблемы, связанные с самим собой, т.е. с самопознанием, самооценкой, сравнением себя с другими, личностным самоопределением. Возраст 17-18 лет – это завершение жизненного этапа, на котором человек, по мнению Э.Эриксона, продолжает активный поиск себя, своей идентичности. В этот период актуальны вопросы о назначении человека, о смысле жизни вообще и смысле своей собственной жизни, о собственном Я и своем Мире. Показательно, что именно для будущих педагогов эта область оказалась наиболее актуальной (у студентов технических вузов проблемы, связан-

ные с собственной личностью, занимают 3-4 место). Хотя такие переживания и размышления даются нелегко, это внушает надежду, что чувствительность к собственному внутреннему миру поможет в будущем (в случае реализации себя в педагогической профессии) осуществлять рефлексивный анализ не только процесса и результатов деятельности, но и возможных деструктивных личностных изменений. А понимать – значит, получить возможность противостоять таким изменениям.

Третье место занимают проблемы, связанные с будущим. Вроде бы эти проблемы, так актуальные для старшеклассников, должны отступить хотя бы на время на задний план. Ближайшая цель – поступление в вуз – достигнута, заявленные жизненные планы подтверждены. Но с поступлением в высшее учебное заведение процесс профессионального самоопределения не прекращается, более того, он продолжается на протяжении всех лет обучения. И именно на первый год обучения приходится наиболее значительные изменения идеальных представлений о профессии, о ее целевых и смысловых составляющих [Акопов Г.В., 1993], соотнесение их со своими желаниями и возможностями. Можно сказать, что возникновение тревоги по поводу правильности самоопределения для многих тождественно нахождению смысла жизни.

На четвертом месте в рейтинге – проблемы, связанные непосредственно с обучением в высшем учебном заведении. Это, прежде всего, трудности, связанные с первичной социализацией в вузе. Вместе с присвоением статуса студента молодые люди сталкиваются с рядом трудностей: новая система обучения, взаимоотношения с однокурсниками и преподавателями, недостаточное знание структур и принципов работы университета и возможностей для самореализации в творчестве, науке, спорте и общественной жизни. В основе типичных затруднений студентов начальных курсов, по мнению Ю.В. Жегульской, лежат: недостаточный уровень фактической подготовленности по программе средней школы, несформированные навыки учебной работы, прежде всего, самостоятельной, слабость волевой регуляции, пассивная роль в овладении избранной специальностью, невысокий уровень культуры, социальная инфантильность, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора, не-

уверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе [Жегульская Ю.В., 2011] .

Примечательно, что остальные сферы проблем имеют уже очевидно меньшую нагруженность при сравнении с вышеописанными. Даже такая совсем недавно важная сфера жизни как отношения с родителями, оказывается менее значимой, чем у старшеклассников. В первую очередь, это связано с отделением от родителей, как физическим, так и эмоциональным.

Проблемы взаимодействия со сверстниками находятся на последнем рейтинговом месте. Возможно, это связано с большой привлекательностью общения в данном возрасте, его широким кругом, возможностями компенсации, например, через достижения в образовании, что и приводит к «незацикленности» на отдельных проблемах. Это подтверждается и данными других исследований. Так, например, Л. Г. Чернышева утверждает, что 75% первокурсников, продолжая фразу «Наибольшее удовлетворение в учебном процессе вызывают...», указывают «...общение с друзьями, учебная группа» [Чернышева Л. Г., 2007]. По данным Э.К. Мугатабаровой и О.А. Рудей, более половины студентов (67%) сначала будут искать помощи и поддержки для преодоления проблем в учебе у друзей и сокурсников, и только потом они обратятся за помощью в деканат и к куратору. Половина первокурсников утверждает, что адаптироваться в вузе им помогают сокурсники (55%); помощь куратора отметили 5,5 % студентов [Мугатабарова Э.К., Рудей О.А., 2008]. По-видимому, взаимодействие с однокурсниками в этот период само по себе является не столько источником проблем, сколько своеобразной «поддержкой» в процессе адаптации.

Проведенный сравнительный анализ проблем студентов, обучающихся по разным моделям – «бакалавриат» и «специалитет», показал, что в целом, картина проблемных переживаний студентов младших курсов не зависит от модели обучения. И это вполне объяснимо, т.к. в подавляющем большинстве и учебные программы (преобладание на первых курсах дисциплин общеразвивающего и общепрофессионального блоков), и социально-психологическая и экономико-бытовая адаптация сходны и у будущих специалистов, и у бакалавров. Поэтому своеобразие проблем и трудностей определяется не спецификой модели обучения, а общей жизненной ситуацией, связанной с начальной стадии

ей получения высшего образования. Это, прежде всего, расширение представлений о себе в новых, непривычных условиях, о своих возможностях, в том числе, адаптивных, своих жизненных и профессиональных перспективах с учетом социальной, политической и экономической ситуации. В связи с этим можно рекомендовать акцентировать работу кураторов и психологических служб сопровождения в ВУЗе на проблемах личностного и профессионального самоопределения студентов, используя как интерактивные формы работы, так и методы индивидуальной психологической помощи и поддержки.

## **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*к. пс.н., Бокуть Е.Л., Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению жизнестойкости как профессионально значимого качества личности студентов – будущих педагогов-психологов. Сравняются студенты с высокой и низкой жизнестойкостью по системному профилю мотивации.

**Ключевые слова:** жизнестойкость как качество личности; будущий педагог-психолог; системный профиль мотивации у студентов с разным уровнем жизнестойкости.

## **HARDINESS AS A PERSONAL CHARACTERISTICS FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS**

*Bokut E. L.*

**Abstract.** The article explores the hardiness as the professionally significant qualities of students – future educational psychologists. System profiles motivation of the students with high and low hardiness are compared.

**Keywords:** hardiness; future educational psychologists; system profile of motivation among students with different levels of hardiness.

Профессиональный психолог системы образования – это специалист, который способствует созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста [Дубровина И.В., 2009]. Психолог помогает и поддерживает ребёнка в трудных жизненных ситуациях. При этом крайне важна, на наш взгляд, личностная го-

товность самого психолога справляться с трудными жизненными ситуациями. В связи с этим, исследование жизнестойкости будущих психологов является, на наш взгляд, актуальным.

Жизнестойкость – комплексная жизненная характеристика, отвечающая за способность личности противостоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитие симптомов физической и психологической дезадаптации. Понятие жизнестойкости (*hardiness*) ввели американские психологи С.Кобэйса и С.Мадди. Это конструкт, включающий в себя три компонента: вовлечённость (переживание своих действий и событий как интересных и радостных); контроль (убеждённость в том, что действия человека и события, происходящие вокруг него, это результат личностного выбора и инициативы); принятие риска (убеждённость человека в том, что всё, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта). Зарубежные исследователи рассматривают «*hardiness*» в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим, социальным здоровьем (С.Мадди, Д.Хошаба, Солкава, Сикора, М.Шейер, Х.Ли, С.Кобейса, Р.Хинклер и др.).

В отечественной психологии понятие «*hardiness*» было рассмотрено Д.А. Леонтьевым. Выраженность всех компонентов жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счёт стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И, 2006]. В исследованиях отечественных психологов данная проблема разрабатывается, опираясь на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство (Н.В. Тарабрина, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Н. Пуховский, Ф.Е. Василюк, К.Муздыбаев, М.М. Решетников, Ц.П. Короленко и др.).

Объектом нашего исследования стали студенты Московского городского педагогического университета, обучающиеся по направлению «психология». В исследовании приняли участие 40 студентов в возрасте от 19 до 21 года.

Гипотеза исследования – студенты с высоким и низким уровнем жизнестойкости имеют различия в системном профиле мотивации.

Задачи исследования: 1. Изучить особенности жизнестойкости у студентов будущих педагогов-психологов. 2. Выявить особенности системного профиля мотивации у студентов будущих педагогов-психологов. 3. Сравнить системный профиль мотивации у студентов с высоким и низким уровнем жизнестойкости,

Для получения эмпирических данных были отобраны следующие методики:

1. Тест жизнестойкости С.Мадди в адаптации Д.А.Леонтьева и И.Е.Рассказовой [Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., 2006]. Тест содержит общий показатель жизнестойкости и три шкалы: вовлечённость, контроль, принятие риска. Результаты теста позволяют оценить способность и готовность человека активно действовать в ситуации стресса и трудностей.

2. Тест системного профиля мотивации, разработанный Б.Н. Рыжовым. Тест позволяет определить индивидуальный мотивационный профиль обследуемого. Б.Н.Рыжов выделяет 8 типов мотивации: витальная мотивация, познавательная мотивация, репродуктивная мотивация, мотивация самореализации, нравственная мотивация, альтруистическая мотивация, мотивация защиты Я, мотивация самосохранения [Рыжов Б.Н., 2010].

Результаты и их обсуждение. Изучение особенностей жизнестойкости у студентов – будущих педагогов-психологов. У студентов преобладает средний уровень жизнестойкости. Однако показатели по шкале принятие риска у студентов выше, в сравнении со стандартными показателями. Это согласуется с выводами Д.А.Леонтьева и Е.И.Рассказовой: у молодых людей (до 35 лет) принятие риска в среднем значимо выше, чем у людей более старшего возраста (после 35 лет). Это может быть связано с большей готовностью молодых людей к получению нового опыта – часто ввиду недостатка уже имеющегося [Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., 2006].

Изучение особенностей системного профиля мотивации у студентов – будущих педагогов-психологов. Проведенное нами исследование мотивационного профиля личности студентов психологов выявило ряд особенностей: первые места в системном профиле мотивации личности студентов психологов по количеству набранных баллов занимают *репродуктивная мотивация, мотива-*

*ция самосохранения и мотивация защиты Я*, последнее место занимает *нравственная мотивация*. Полученные нами результаты согласуются с выводами Б.Н.Рыжова: доминирующее значение в возрастной группе 15-24 года принадлежит репродуктивной мотивации и мотивации самосохранения. Б.Н.Рыжов также отмечает весьма низкий уровень нравственной мотивации в данном возрасте. Такой результат представляет собой отражение затянувшегося на слишком долгий срок духовного кризиса российского общества.

Студенты психологи с высокой и низкой жизнестойкостью, сравнение их системного профиля мотивации. Статистическая обработка данных не выявила достоверных различий в системном профиле мотивации студентов с высокой и низкой жизнестойкостью. Исключение составляет *познавательная мотивация*: у студентов с высокой жизнестойкостью познавательная мотивация занимает первое место в системном профиле мотивации и имеет более высокие баллы, чем у студентов с низкой жизнестойкостью (различие достоверно по критерию U Манна-Уитни, равно 0,05).

В результате исследования мы пришли к выводам:

1. У студентов будущих педагогов-психологов преобладает средний уровень жизнестойкости;

2. Первые места в системном профиле мотивации личности студентов психологов по количеству набранных баллов занимают *репродуктивная мотивация, мотивация самосохранения и мотивация защиты Я*, последнее место занимает *нравственная мотивация*;

3. У студентов с высоким уровнем жизнестойкости первое место по количеству набранных баллов в системном профиле мотивации занимает *познавательная мотивация*.

4. Проведенное исследование позволяет определить направление развития жизнестойкости студентов с учетом особенностей их системного профиля мотивации.

Профессиональное становление студентов предполагает не только формирование их профессиональных качеств, но и развитие их личностных свойств, важных для будущей профессии [Романова Е.С., 2010]. У студентов будущих психологов системы образования наряду с другими профессионально

значимыми качествами личности также необходимо развивать жизнестойкость, что способствует противостоянию личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности. Практикующему психологу тем более необходимы эти способности и умения, так как ему необходимо успешно справляться как с собственными тревогой и стрессом, так и с тревогой и стрессами других людей [Бокуть Е.Л., 2011].

## **ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА<sup>16</sup>**

*Болтунова С.В., Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Ориентация преподавателя на полисубъектное взаимодействие («преподаватель-студент-психолог») трактуется как важная составляющая индивидуальной профессионально-деятельностной концепции (ИПДК) преподавателя. Описывается теоретическая модель ИПДК и разработанный на ее основе авторский опросник. Приводятся результаты эмпирического исследования ИПДК преподавателей отраслевого вуза.

**Ключевые слова:** полисубъектное взаимодействие; психолого-педагогическое сопровождение; индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя (ИПДК).

## **POLYSUBJECT INTERACTION AS A PROFESSIONAL VALUE ORIENTATION OF THE UNIVERSITY TEACHER INDUSTRY**

*Boltunova S.V.*

**Abstract.** Orientation teacher at polysubject interaction ("teacher-student-psychologist") is treated as an important component of individual professional activity-concept teacher. Describes the theoretical model of individual professional-activity concept and developed on the basis of its author's questionnaire. The results of empirical research HPT teachers branch of the university.

**Keywords:** polysubject interaction; psychological and educational support; individual professional teacher-activity concept.

---

<sup>16</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00249)

Проблема полисубъектного взаимодействия в образовательном пространстве вуза приобретает особую актуальность в контексте новых вызовов, на которые приходится отвечать современному выпускнику. Динамичность, сложность и неопределенность среды (экономической, социальной и т.д.) профессионального функционирования личности накладывают отпечаток на ее профессиональное, социальное и экономическое самоопределение в период обучения в образовательном учреждении. Нетождественные по своему содержанию, но неразрывно взаимосвязанные и опосредованные процессы экономического и профессионального самоопределения нуждаются в адекватном психолого-педагогическом сопровождении и предполагают эффективное функционирование полисубъекта «преподаватель-учащийся-психолог» как феномена единства развития субъектов, находящихся в субъектно-субъектных отношениях [Вачков И.В., 2014], общности, которая в деятельности и во взаимоотношениях с другими субъектами ведет себя как единое целое, реализуя основные субъектные функции (целеполагание, проявление группового сознания, ответственности, самоконтроль и саморегуляция деятельности, формирование уровня притязаний, пролонгирование своей деятельности) [Обозная Л.А., 2012].

В связи с вышесказанным большое значение приобретает ориентация преподавателя на полисубъектное взаимодействие в системе его профессионально-ценностных приоритетов. Данная система приоритетов может трактоваться как индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя (ИПДК), от которой зависит стремление преподавателя к самосовершенствованию в определенных аспектах своей деятельности, а также критерии оценки ее результатов.

В связи с вышесказанным целью настоящего исследования выступало изучение отношения преподавателей отраслевых вузов (не имеющих педагогического образования) к полисубъектному взаимодействию в контексте их профессионально-педагогической деятельности. Объектом исследования являлась индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя как система его профессионально - деятельностных ценностных ориентаций, предметом – место ориентации на полисубъектное взаимодействие в их структуре.

Теоретическая модель индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя (ИПДК) была разработана на основе синтеза исследований посвященных педагогической позиции, профессиональному самосознанию педагога, профессиональному мышлению преподавателя высшей школы и исследованиям «Я-концепции» преподавателя вуза [Болтунова С.В., 2014]. В структуре ИПДК выделены три уровня профессионально-деятельностных ценностных ориентаций (стратегический уровень, процессный уровень и инструментальный), каждый из которых имеет собственную сложную структуру. Стратегический уровень ИПДК включает в себя: ориентацию на стандарты высшего профессионального образования (ФГОС, профессиональный стандарт ППС, стандарты менеджмента качества в образовательном учреждении и т.д.); «инновационную» ориентацию (как готовность к постоянному обновлению предметного содержания собственной деятельности и используемых педагогических средств, к внедрению инновационных технологий); «прагматическую» ориентацию (установку на отражение в содержании профессионально-педагогической деятельности требований рынка труда и особенностей будущей сферы трудовой деятельности выпускников); гуманистическую ориентацию (установка на реализацию собственной профессионально-педагогической деятельности в рамках гуманистической образовательной парадигмы). К процессному уровню отнесены такие, отражающиеся в характеристиках процесса, ориентации как: ориентация на креативное решение возникающих задач; ориентация на развитие субъектности студентов; ориентация на полисубъектное взаимодействие в достижении образовательных целей (полисубъект «студент-педагог-психолог»), ориентация на правовые нормы, регулирующие трудовую деятельность педагога в вузе (трудовую дисциплину, нормы труда и отдыха, должностные инструкции и т.п.). Инструментальный уровень соотносим с педагогическими средствами, которые предпочитает преподаватель в процессе своей деятельности, и включает: ориентацию на использование информационных технологий; ориентацию на использование интерактивных технологий; ориентацию на использование контекстных технологий; ориентацию на использование традиционных технологий.

Описанная теоретическая модель легла в основу авторской методики, позволяющей изучать особенности ИПДК преподавателей [Болтунова С.В., 2014], которая использовалась нами в эмпирическом исследовании отношения преподавателей отраслевых образовательных учреждений к полисубъектному взаимодействию (преподаватель-студент-психолог) на материале аграрного вуза.

Контингент участников состоял из преподавателей не имеющих педагогического образования (преподавателей-выпускников аграрного вуза). Объем выборки 120 человек разного возраста и пола.

Полученные результаты свидетельствуют, что для половины исследуемых случаев характерно соотношение: «стратегический» уровень > «процессный» уровень > «инструментальный» уровень при сбалансированности ориентаций внутри каждого уровня. Что, на наш взгляд, оптимально для осуществления преподавателем стратегически обоснованной и методологически грамотной деятельности. Вместе с тем, другая часть преподавателей отличается недооценкой значимости стратегического и процессного уровней и меньшей сбалансированностью соответствующих каждому уровню ориентаций (резкое преобладание отдельных из них при недооценке значения других). В частности, у каждого пятого преподавателя (21%) отмечается выраженное преобладание ориентаций инструментального уровня по отношению к стратегическому и процессному уровню, при котором педагогическая деятельность преподавателя становится ситуативной, менее выверенной как стратегически, так и методологически.

Важным результатом в контексте рассматриваемой проблемы является обнаруженная при детальном анализе структуры процессного уровня ИПДК преподавателя крайне слабая выраженность его ориентации на полисубъектное взаимодействие «преподаватель-студент-психолог». Подобная низкая ориентация педагога на полисубъектное взаимодействие не только ограничивает его профессиональные возможности, прежде всего, в плане его собственного профессионального развития и профессионально-личностного развития студентов, но и нередко проявляется в противодействии активности других субъектов образовательного пространства [Коваленко В.И., 2004].

Вышесказанное определяет необходимость более глубокого изучения психолого-педагогических условий и механизмов формирования ИПДК преподавателей и разработки мер по оптимизации ИПДК преподавателей, не имеющих педагогического образования в рамках специальных обучающих программ.

## **О РЕЗУЛЬТАТАХ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*к.пс.н., Бугайчук Т.В., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Автором статьи описываются результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза, показана динамика развития ролевых позиций и представлений студентов о себе на разных этапах обучения в вузе.

**Ключевые слова:** психосемантический метод исследования; профессиональная идентичность студентов; профессиональное становление личности, ролевая позиция.

## **ON THE RESULTS PSYCHOSEMANTIC RESEARCH PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

*Bugaychuk T.V.*

**Abstract.** The authors describe the results of the study psychosemantic professional identity of students of pedagogical high school, and dynamics of role positions and perceptions of students currently at different stages of training in high school.

**Keywords:** psychosemantic method of research; professional identity of students; professional development of the individual; role-playing position.

Выявляя ведущие тенденции становления профессиональной идентичности студентов на основе анализа ее отдельных параметров и их взаимодействия в процессе обучения в педагогическом вузе, важно определить представления студентов о себе на разных этапах обучения в вузе, что позволяет сделать психосемантический метод исследования.

В рамках данной статьи, считаем целесообразным, кратко охарактеризовать результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.

Опираясь на концепцию профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова [Поваренков Ю.П., 2003], мы продиагностировали и соотнесли три аспекта профессиональной идентичности: профессиональную самооценку (ролевые позиции: я как профессионал сейчас, идеал профессионала с моей точки зрения, идеал профессионала с точки зрения общества), удовлетворенность трудом (ролевые позиции: типичный профессионал, я как профессионал сейчас, я как профессионал через 10 лет), ценности профессионального сообщества (ролевые позиции: старший школьник, студент, учитель) [Мищенко Т.В., 2005].

Рассмотрим основные тенденции принятия ролевых позиций студентами первого курса. Наиболее близкая ролевая позиция, с которой идентифицирует себя первокурсник - это «Студент» (8,46) и «Я, как профессионал, через 10 лет»(8,19). Менее всего студенты 1 курса идентифицируют себя с «Учителем»(15,20). Также студент-первокурсник уже не принимает на себя позицию «Старшего школьника»(12,85). «Идеал профессионала с точки зрения общества»(10,14), «Идеал профессионала»(10,01) тоже находятся на отдаленных позициях. Студент-первокурсник пришел с четкой позицией студента, но не учителя, т.е. он идентифицирует себя со студентом, но не с тем профессиональным профилем, который он выбрал, т.е. у него формируется студенческая идентичность на основе новой учебной деятельности и новой социальной ситуации, школьная идентичность «отходит» и становится архаичной.

На 2 курсе график идентификации с ролевыми позициями имеет в своем наличии более одинаковые значения, т.е. у студента-второкурсника ролевые позиции «Студент» (8,85), «Старший школьник» (8,85), «Типичный профессионал» (9,10) и «Я через 10 лет» (9,51) имеют наиболее близкие показатели, т.е. у студента не сформировано четкое представление о своей ролевой позиции. «Идеал профессионала с точки зрения общества»(11,81) имеет более отдаленную позицию. Можно отметить, что студенты-второкурсники снова пытаются принять на себя позицию старшего школьника и вернуться к школьной иден-

тичности. На 2 курсе происходит кризис идентичностей, т.к. студенты не определились с той ролью, позицией, которую они принимают на данный момент своего профессионального развития.

Студенты-третьекурсники наиболее близко соотносят, идентифицируют себя с позицией «Я, как профессионал, через 10 лет» (6,34). Наиболее отдаленной позицией является позиция «Старшего школьника»(10,14), скорее всего это связано с принятием на себя профессиональной ролевой позиции, в нашем случае позиции «Учителя»(7,19). Более приближенное расположение таких ролевых позиций как «Я как профессионал через 10 лет», «Типичный профессионал», «Учитель» к позиции «Я сейчас», может говорить о том, что студент-третьекурсник принял на себя позицию будущей профессии учителя и у него произошло становление учебно-профессиональной идентичности.

На 4 курсе график идентификации студентов с ролевыми позициями повторяет по основным моментам график 3 курса. Аналогично, преобладает приоритет таких ролевых позиций как «Я, как профессионал, через 10 лет»(7,21) и «Студент»(7,93) и наиболее отдаленными позициями являются «Старший школьник»(10,03), «Идеал профессионала с точки зрения общества»(9,63) и «Идеал профессионала с точки зрения студента»(9,55). В связи с тем, что значения по ролевым позициям на 4 курсе находятся на тех же уровнях, что и значения на 3 курсе, можно судить о том, что учебно-профессиональная идентичность сформирована.

Студенты 5 курса (срок обучения в бакалавриате – 5 лет) имеют благополучные результаты в рамках завершающего периода профессионального обучения, т.к. их собственный «Идеал профессионала»(6,02) совпадает с позицией «Я сейчас», т.е студент-пятикурсник идентифицирует себя с «идеалом профессионала». Также наиболее близко к позиции «Я сейчас» находятся такие ролевые позиции как «Учитель»(6,69), «Идеал с точки зрения общества»(6,73) «Типичный профессионал»(6,84). Такая ролевая позиция как «Старший школьник»(13,65) находится на самом отдаленном расстоянии, позиция «Студент»(9,90) также отдалена. Как видим, на 5 курсе студент принимает на себя позицию профессионала, причем именно учителя и отходит от позиции студента, и тем более, старшего школьника. По данным значениям можно судить о

том, что у студента-пятикурсника начинает формироваться профессиональная идентичность.

Таким образом, нами были выявлены следующие особенности принятия ролевых позиций в период обучения в вузе с помощью психосемантического метода исследования. На 1 курсе у студентов преобладает студенческая идентичность, но основывается она лишь на учебной деятельности как таковой, а не на профессиональной. У студентов 2 курса отмечается кризис профессиональной идентичности, т.к. они возвращаются к школьной идентичности, позиция «Студента» носит второстепенный характер. Студенты-третьекурсники обретают учебно-профессиональную идентичность, идентифицируют себя с профессионалом и учителем, скорей всего это связано с выходом студентов на практику. На 4 курсе происходит более серьезное принятие тех ролевых позиций, которые установились на 3 курсе, а именно позиции учителя и профессионала. На 5 курсе наблюдается процесс профессиональной идентификации, студенты принимают на себя позицию профессионала, позиции студента и школьника становятся архаичными.

## **ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

*Глухова О. В., Сатка, Россия*

**Аннотация.** В статье описываются требования к профессиональным знаниям, умениям и навыкам специалиста, к уровню его личностного саморазвития и социальной компетентности. Рассматриваются вопросы профессионального самоопределения студентов и его динамики. Анализируется готовность выпускников вузов к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** саморазвитие; выбор профессии; профессиональное самоопределение; самосознание; рефлексия; карьерный рост.

## **THE DYNAMICS OF THE CONCEPTION ABOUT THE PROFESSION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF THE FINANCIAL AND**

## ECONOMIC FIELD IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

*Glukhova O.V.*

**Abstract.** This article describes the requirements for professional knowledge, skills of the specialist to the level of his personal self-development and social competence. The problems of professional self-determination of students and its dynamics are considered. The readiness of graduates to their future professional activity is analysed.

**Keywords:** self-development; choice of profession; professional self-determination; self-consciousness; reflexion; career advance.

В современных условиях социального и экономического развития российского общества все более высокие требования предъявляются к профессиональным знаниям, умениям и навыкам специалиста, к уровню его личностного саморазвития и социальной компетентности. Саморазвитие личности и социальная компетентность являются теми факторами, которые обеспечивают не только эффективность деятельности профессионала, но и его творческий и карьерный рост. Они включают в себя достаточно высокий уровень самопознания, развития своих способностей, готовности к сотрудничеству, личной и профессиональной ответственности, а также владения приемами профессионального общения.

Основной целью образовательного процесса в вузе и полноценного самоопределения в профессии является подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного, вместе с тем культурно и нравственно развитого.

Современные подходы к высшему профессиональному образованию предполагают использование компетентностного подхода в процессе обучения с учетом социальных требований. В образовательных стандартах третьего поколения финансово-экономических специальностей в числе общих требований к умениям специалиста указаны следующие общекультурные и профессиональные компетенции: сбор и анализ данных, а также различных видов отчетности; умение критически оценивать и делать прогнозы эффективности экономических решений; мобильность в принятии

управленческих и экономических решений; рациональное ведение хозяйственной деятельности на предприятии; стрессоустойчивость в кризисных проблемных ситуациях, а также в вопросах взаимодействия в профессиональной среде; повышение профессионализма; инициативность и ответственность в интерпретации социально-экономических показателей, а также в управлении людьми в подразделении; проявление высоких моральных качеств в профессиональной деятельности.

В соответствии с указанными требованиями к выпускнику вуза финансово-экономических специальностей нами были выделены такие основные понятия, характеризующие профессиональную деятельность будущего специалиста, как: аналитические способности, способность к прогнозированию, мобильность, экономность, стрессоустойчивость, практичность, профессионализм, ответственность, инициативность, порядочность.

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессиональной деятельности. В наше время участившихся экономических кризисов и ухудшения финансового благополучия людей складывается парадоксальная ситуация – в вузы приходит значительное число учащихся, профессиональные интересы и склонности которых еще не сформировались. Выбор делается в силу предлагаемых обстоятельств: территориально удобное расположение вуза с ограниченным количеством направлений обучения, минимальный проходной балл на менее востребованные специальности, наиболее низкая стоимость обучения, престижность или мода на определенную профессию. Безусловно, выбор, сделанный по одному из этих «сценариев», свидетельствует о том, что первокурсник не знает основ своей будущей профессии и не соотносит себя в будущем с профессионалом в этой сфере. Период адаптации к вузу и профессиональной социализации в этом случае может носить затяжной характер или, напротив, привести к крайнему варианту развития событий, когда студент осознает, что не хочет заниматься этим видом деятельности и прекращает обучение в вузе.

Высокий уровень развития самосознания и рефлексии в этом возрасте способствует тому, что студенты уже на первых курсах обучения начинают

задумываться о своем Я в профессии, о перспективах трудоустройства и построении профессиональной карьеры. Важным признается не только осознание себя и своих возможностей, но и представление о себе как будущем профессионале, оценка Я-профессионального. Эта внутренняя работа обязательно включает в себя компонент самооценивания [Климов Е.А., 1996, Эриксон Э., 1996]. А самооценивание себя подразумевает, в том числе, и как профессионала [Любимова Г.Ю., 2000].

В соответствии с этим нами была поставлена цель – провести исследование и определить, насколько студентам доступно знание основ своей профессии в начале обучения в вузе, и изменятся ли эти представления к моменту выпуска. Студентам предлагалось объяснить значение понятий, характеризующих профессиональную деятельность будущего специалиста, с целью оценки своих представлений о будущей профессии и своего соответствия ей. В то же время студентам была предоставлена возможность осознать, насколько они готовы к планируемой профессиональной деятельности.

На наш взгляд, для анализа данных должна представлять интерес степень различий в зависимости от курса обучения. В вузе позиция Я-актуальный (студенты 1 курсов) трансформируется в Я-профессиональный (студенты 5 курсов). Поэтому можно предположить, что к окончанию вуза у выпускников сложится определенное понимание основ будущей профессии, круга обязанностей и видов деятельности.

В исследовании принимали участие студенты первого курса специальностей «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» - 76 человек и «Экономика и управление на предприятии» - 157 человек. Исследование проводилось в составе комплексного изучения динамики профессионального самоопределения методом опроса в период с 2008 по 2014 годы и носило лонгитюдный характер. К выпускному курсу контингент студентов в силу разных объективных причин уменьшился, соответственно, остался 71 студент-бухгалтер и 154 студента-экономиста. Всего, таким образом, выборка составила 458 человек, возраст участников на момент исследования: 17-20 лет (на первом курсе) и 22-25 (на пятом). Работа проводилась на базе филиала Южно-Уральского государственного университета г. Сатки.

Результаты исследования показали, что процент выполнения задания студентами на первом и на пятом курсе имеет существенное отличие. Анализ определения значения профессионально важных умений и навыков специалиста финансово-экономического профиля показал превышение к пятому курсу динамических изменений по таким позициям, как практичность (+40,2%), аналитические способности (+ 38%), экономность (+34,2%), стрессоустойчивость (+ 31,2%), а также мобильность (+ 29%).

Подавляющее большинство пятикурсников изменило свое отношение к позиции инициативность. В начале обучения в вузе многие из них не готовы были к проявлениям своей активности и самостоятельности, однако к пятому курсу 67% студентов верно определяют это понятие.

По-прежнему низкие значения определения у понятия порядочность: к окончанию вуза у выпускников они составили только 32%. К сожалению, в современном мире это понятие редко используется в среде молодых людей, и потому многие из них путают его с воспитанием и хорошими манерами. А вот нелепых определений порядочности на первом курсе таких, как «это, когда должна быть видна ухоженность бухгалтера» пятикурсникам удалось избежать.

Если пять лет назад соотношение тех, кто мог определить понятие ответственность, составляло 4:1, а уже к пятому курсу оно стало определяться как 10:1. Благодаря такому соотношению результатов можно с уверенностью говорить о росте у студентов уровня личной и профессиональной ответственности.

Наиболее определяемым у пятикурсников стало понятие профессионализм (+51,7%). Причем, определения носили характер выработанных за годы обучения убеждений: «это когда человек достигнет больших высот в профессиональной деятельности», «умение хорошо выполнять свою работу в соответствии со своей квалификацией», «способность качественно, быстро, легко выполнять обязанности».

С понятием профессионализм выпускники вуза соотносят такие понятия, как саморазвитие и высокая мотивация к повышению квалификации в будущем. Многие из них настроены на получение либо дополнительного образования, либо на продолжение обучения по другим программам. К концу

обучения происходит осознание не только ценности полученных знаний по своей будущей специальности, но и готовности совершенствовать профессиональные навыки.

Таким образом, подтверждается предположение о том, что первокурсники, имеют приблизительное представление о том виде деятельности, которым планируют профессионально заниматься всю свою трудовую жизнь, пятикурсники же имеют представления о профессии более полные и достоверные. Кроме того, выявленная разница между Я-актуальным и Я-профессиональным определяет незавершенность процесса профессионального самоопределения. Отчетливо прослеживается его взаимосвязь с обучением и саморазвитием. Только посредством получения новых качественных знаний личность готова к профессиональным переменам и карьерному росту.

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИСКОГО КОЛЛЕДЖА Г.ВАРНЫ**

*к.п.н., Грудева М.И.,*

*к.пс.н., Димитрова Д.С., Варна, Болгария*

**Аннотация.** В статье описаны результаты исследования учебной мотивации студентов медицинского колледжа. Выявлены различия в степени выраженности мотивов у студентов пяти разных специальностей. Отмечено, что студенты, обучающиеся по специальности «реабилитатор» обладают высокой учебной мотивацией.

**Ключевые слова:** учебная мотивация; студенты; медицинский колледж; непрерывное образование.

## **FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF MEDICINE COLLEGE OF VARNA**

*Grudeva M. I., Dimitrova D. S.*

**Abstract.** The article describes the results of a study of educational motivation of students of medicine College. The differences in the severity of the motives of students of five different specialties. Noted that students-«rehabilitators» have a high learning motivation.

**Keywords:** learning motivation; students; College of medicine; lifelong education.

Проблема учебной мотивации студентов в психолого-педагогической науке не нова, а в условиях постоянно обновляющихся и усложняющихся технологий, она становится все более актуальной и заслуживающей внимания. Ее актуальность и значимость выявляется с особой силой в условиях реализации концепции непрерывного образования.

В связи с этим, нами было проведено исследование среди студентов, обучающихся в Медицинском колледже г.Варны (Болгария), по специальностям: «Помощник фармацевта», «Медицинский лаборант», «Лаборант-рентгенолог», «Инспектор здравоохранения» и «Реабилитатор», на основе принципа добровольного участия.

Цель исследования: изучить учебную мотивацию у студентов Медицинского колледжа г.Варны.

В исследовании приняли участие 176 человек, среди них: «Реабилитатор» - 10%, «Лаборант-рентгенолог» - 24%, «Помощник фармацевта» - 23%, «Медицинский лаборант» и «Инспектор здравоохранения» - 21,5%.

Методы исследования: методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой). Методика состоит из 23 утверждений, которые необходимо оценить, присвоив баллы от 1 (*утверждение, которое категорически не относится ко мне*) до 5 (*утверждение, которое вполне ко мне относится*). Тест имеет следующие шкалы: мотивы коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные.

Полученные результаты представлены нами в виде средних показателей (среднее арифметическое) по всем шкала вопросника.

Так, по шкале «Коммуникативные мотивы», мы получили следующие оценки: «помощник фармацевта» - 10,6; «медицинский лаборант» - 7,05; «лаборант-рентгенолог» - 9,4; «инспектор здравоохранения» - 6,3; «реабилитатор» - 11,7. По первой шкале «коммуникативные мотивы» ближе к максимальному числу точек выделяются ответы студентов специальности «реабилитатор», далее следуют обучающиеся по специальности «помощник фармацевта». Проти-

воположные результаты, т.е. приближающиеся к минимальному числу точек, отражают ответы студентов по специальности «инспектор здравоохранения».

Результаты по шкале «Мотивы избегания» следующие: «помощник фармацевта» - 16,6; «медицинский лаборант» - 14,2; «лаборант-рентгенолог» - 18,6; «инспектор здравоохранения» - 12,0; «реабилитатор» - 16,4. Как мы видим из полученных данных по шкале «Мотивы избегания», самые близкие к максимальной оценке - это ответы студентов по специальности «лаборант-рентгенолог», а самые низкие – по специальности «инспектор здравоохранения». Вместе с тем, ответы студентов, обучающихся по специальностям «помощник фармацевта» и «реабилитатор», тоже близки к максимуму, что дает нам основание полагать, что студенты в большей степени испытывают чувство конформизма и страха от социальных санкций, когда не учатся или недостаточно учатся.

По шкале «Мотивы достижения» мы получили следующие оценки: «помощник фармацевта» - 8,4; «медицинский лаборант» - 4,8; «лаборант-рентгенолог» - 6,4; «инспектор здравоохранения» - 5,4; «реабилитатор» - 8,0. Таким образом, мы видим, что ответы студентов двух специальностей - «помощник фармацевта» и «реабилитатор» приближаются к максимуму. Это обстоятельство возможно объясняется тем фактом, что для доступа к этим специальностям нужны очень высокие оценки, отражающие предварительно высокую степень мотивации для их овладения. Противоположные описанным результатам, т.е. минимальные оценки по шкале, дали студенты специальности «медицинский лаборант». Объяснение данного явления возможно заключается в том, что необходимые оценки для поступления на данную специальность обыкновенно самые низкие по сравнению с другими специальностями, т.е. и первоначальная мотивация для овладения выбранной профессией - низкая.

Результаты по шкале «Профессиональные мотивы» следующие: «помощник фармацевта» - 18,0; «медицинский лаборант» - 14,2; «лаборант-рентгенолог» - 16,8; «инспектор здравоохранения» - 12,2; «реабилитатор» - 20,4. Мы видим, что ответы студентов специальности «реабилитатор» и «помощник фармацевта» близки к максимуму. Результаты студентов остальных специальностей находятся в средней части шкалы, что дает основание принять

их скорее как стремящихся к высокой границе мотивации. Это обстоятельство можно рассматривать как вторичное следствие большого числа занятий, определенных для практического обучения (не менее 50% от общего количества часов во время всего курса обучения).

По шкале «Учебно-познавательные мотивы» мы получили следующие оценки: «помощник фармацевта» - 16,4; «медицинский лаборант» - 14,0; «лаборант-рентгенолог» - 14,4; «инспектор здравоохранения» - 16,8; «реабилитатор» - 19,2. Максимальное количество баллов у студентов специальности «реабилитатор». Независимо от того, что ответы остальных студентов значительно превышают критический минимум, они все же отражают средние результаты, определенные для оценки мотивации по данной шкале.

По шкале «Социальные мотивы», мы получили следующие результаты: «помощник фармацевта» - 6,4; «медицинский лаборант» - 8,6; «лаборант-рентгенолог» - 4,4; «инспектор здравоохранения» - 8,2; «реабилитатор» - 8,0. Из полученных данных мы видим, что все ответы выше критического минимума. Самые близкие к максимальной степени этого вида мотивации регистрируют оценки студентов специальности «медицинский лаборант», за ними с незначительной разницей студенты, обучающиеся по специальности «инспектор здравоохранения» и «реабилитатор». Возможно у студентов первых двух специальностей действует механизм отсутствия познавательного созвучия, так как данные профессии социально непрестижны на сегодняшнем этапе общественного развития, что провоцирует студентов к повышению социально-личностного самооценивания учебной мотивации.

Обобщенный анализ ответов по методике диагностики учебной мотивации у студентов Медицинского колледжа г.Варны, позволяет сделать следующие выводы: с самой высокой средней оценкой учебной мотивации выявлены обучающиеся по специальности «реабилитатор». Их недельная учебная нагрузка отличается самым большим числом часов практического обучения. Кроме того, как уже было отмечено, студенты этой специальности обладают высоким уровнем учебной мотивации еще во время приема в колледж. Что касается студентов специальности «инспектор здравоохранения» и «медицинский лаборант», то у них мы учитываем первоначальную мотивацию с обратным, указан-

ной выше знаком. Отмеченные высокие оценки по шкалам теста, объясняются скорее специфичностью механизма компенсации отсутствия познавательного интереса.

## **ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*к.пс.н., Губина Е.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** Развитие личности будущих педагогов рассматривается в статье как неотъемлемая составляющая их профессиональной подготовки. Приводятся результаты изучения личностных проблем студентов педвуза. Представлена программа психологического сопровождения личностного развития студентов педвуза.

**Ключевые слова:** развитие личности; студенты педвуза; личностные проблемы студентов; программа психологического сопровождения развития личности студентов.

## **PERSONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS**

*Gubina E.V.*

**Abstract.** The article examines personal development of future teachers as an integral part of their vocational training. The author presents the findings of the research devoted to personal problems of pedagogical university students and suggests a program for psychological support of their personal development.

**Keywords:** personal development; students of pedagogical universities; personal problems of students; a program for psychological support of students' personal development.

Становление студента педвуза как учителя-профессионала теснейшим образом связано с развитием его личности. Как ни в какой другой профессии личностные характеристики будущих педагогов играют большую роль в их профессиональном становлении. К задачам деятельности преподавателя психологии, на наш взгляд, относится не только обучение и воспитание студентов, но и постоянное оказание им психологической помощи.

В психологической поддержке особенно нуждаются, на наш взгляд, студенты-первокурсники в период адаптации в вузе, а также студенты, выходящие на педагогическую практику в школу. Для оказания эффективной психологической помощи необходимо знать проблемы, которые испытывают эти студенты. В данной статье представлены результаты изучения личностных проблем студентов Института математики, информатики и естественных наук Московского городского педагогического университета. В исследовании приняли участие 147 студентов 1, 3, и 4 курсов.

Анализ проблем студентов-первокурсников позволил выделить их основные трудности:

1/*Эмоциональные проблемы* («страх, тревога перед экзаменами»; «агрессия, несдержанность, вспыльчивость»; «депрессия в связи с экзаменами»; «стресс на почве отношений с родителями»; «бесят тупые люди»).

2/*Коммуникативные проблемы* («низкая коммуникабельность», «боязнь новых знакомств, чрезвычайная стеснительность», «постоянно ругаюсь с мамой», «отсутствие понимания со стороны окружающих»).

3/*Проблемы, связанные с формированием «Я-концепции»* («низкая самооценка», «поиск себя, определение мотивации для дальнейшего развития», «неуверенность в своих силах», «неуверенность в себе, ранимость», «считаю себя недостаточно красивой, умной и т.д.»).

4/*Проблемы, связанные с учебной деятельностью* («отсутствие мотивации учения», «комплекс отличницы», «нехватка времени»).

Отметим важность работы со студентами первого курса по их личностной и социально-психологической адаптации к обучению в вузе. От результатов этой работы будет зависеть и дальнейшая учеба студентов, и успешность прохождения педагогических практик в школе.

Далее мы обратились к анализу проблем студентов третьего и четвертого курсов, переживаемых ими в период прохождения педпрактики в школе.

1.*Эмоциональные проблемы студентов* связаны с характером переживаемых эмоций и регуляцией своих эмоциональных состояний:

- Волнение часто испытывают студенты на своих первых уроках («В первые дни практики я очень сильно волновалась»; «на первых уроках из-за волнения у меня не получалось общаться с учениками как хотелось бы»).

- Страх, тревога («когда я вела свои уроки, меня не покидало чувство страха... Я боялась, что не смогу донести до ребят учебный материал»).

- Излишняя эмоциональность, увлекаемость («была излишне эмоциональна, т.к. очень сильно переживала за процесс общения с детьми»).

- Отсутствие эмоциональной устойчивости некоторые студенты обнаруживают в непредвиденных, стрессогенных ситуациях, которые характерны для педагогического труда. Для ряда студентов эмоциональное реагирование на такие ситуации выражается в том, что они «впадают в ступор».

*2. Проблемы студентов, связанные с проявлением таких черт их характера*, которые негативно влияют на педагогический процесс. Студенты выделяют такие свои черты как: скованность, зажатость; мягкость, нетребовательность, отсутствие строгости; неуверенность; стеснительность; импульсивность; отсутствие терпения; консерватизм; отсутствие лидерских качеств; несобранность («мне не удалось быть более раскованной, строгой, активной как хотелось бы», «я очень стеснительный человек», «я достаточно мягкая»).

*3. Проблемы, связанные с проявлением особенностей темперамента*, которые рассматриваются студентами-практикантами как не способствующие решению педагогических целей и задач («не выдерживаю быстрый темп урока»; «быстрая речь, трудно воспринимаемая учениками»).

#### *4. Трудности в общении с учащимися:*

- Со всем классом: напряженность в отношениях с классом, проблемы дисциплины; плохое знание учащихся, непонимание некоторых желаний детей; недостаточность диалога с учениками; командный тон на уроках; («боюсь перейти на панибратство», «учащиеся плохо шли на контакт»).

- С отдельными учащимися: отсутствие мотивации учения; общение с трудными учащимися (агрессивными дерзкими и т.п.); неумение реализовать индивидуальный подход («были «трудные» ученики, к которым так и не удалось найти подход»).

5. *Проблемы, связанные с общением с учителем класса*, в котором студенты проходят практику, а также с администрацией школы: не было помощи со стороны учителя, разногласия при выставлении оценок учащимся; («с учителем были разногласия по необходимости выставления оценок на каждом уроке и темпу проведения урока», «ожидала поддержку и помощь учителя, но так ее и не дождалась»).

Все многообразие проблем студентов на педпрактике более детально было нами рассмотрено ранее [Губина Е.В., 2011].

Анализ личностных проблем студентов позволяет разработать программу психологического сопровождения развития личности студентов педвуза.

Цель и задачи психологического сопровождения.

Цель: психологическая поддержка процесса личностного становления студентов в период вузовского обучения..

Задачи: 1. Развитие эмоциональной устойчивости и гибкости, умений регуляции своих эмоциональных состояний. 2. Формирование самоуважения, адекватной самооценки, повышение уверенности в себе 3. Развитие рефлексивных умений. 4. Развитие коммуникативных умений и навыков.

Принципы психологического сопровождения:

1. принцип непрерывности (помощь студентам в личностном развитии на протяжении всех лет обучения в вузе); 2. принцип реализации личностно-ориентированного подхода (А.Г.Асмолов, и др.), опоры на гуманистические ценности (К.Роджерс и др.); 3. учет возрастных, индивидуальных, личностных, гендерных особенностей студентов; 4. особое внимание студентам «группы риска» (неуверенные, агрессивные, авторитарные и т.п.); 5. принцип межпрофессиональной коммуникации (сотрудничество с преподавателями института в целях оптимизации подготовки студентов к педагогической деятельности); 6. принцип опережающего сопровождения (профилактика возникновения проблем у студентов).

Основные направления психологического сопровождения

1. *Диагностическая работа*. Выявление проблем студентов.

2. *Психологическое консультирование*. Проведение индивидуальных и групповых консультаций. Консультации проводятся по личному запросу сту-

дента, по результатам психодиагностики, по запросу методиста. *2.Развивающая работа.* Формы работы: индивидуальные и групповые беседы, тренинги, ролевые игры, групповые дискуссии.

*3.Посредническая работа.* В ходе учебного процесса, а также на педагогической практике иногда возникают конфликты между студентами в группе, а также между студентами и преподавателем-методистом. Психолог в данных случаях может выступать в роли посредника, может способствовать разрешению конфликта или, ослаблению напряженности в отношениях.

В заключение отметим, что изучение проблем студентов необходимо для проведения работы по психологическому сопровождению процесса личностного становления студентов в вузе. Формирование учителя-профессионала будет эффективным при постоянном психологическом сопровождении, особенно в трудные и напряженные для студентов периоды адаптации и прохождения педпрактики.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

*к.п.н., Гуляева Т.В., к.п.н., Пещенко Н.К., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы педагогического сопровождения будущих учителей математики в условиях организации непрерывной педагогической практики и содержательная составляющая учебной дисциплины «Учебно-ознакомительный педагогический практикум».

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, педагогическая практика, учебно-ознакомительный педагогический практикум.

## **PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN AN ORGANIZATIONAL CONTINUOUS TEACHING PRACTICE**

*Hulyaeva T.V., Peschenko N.K.*

**Abstract.** This article discusses the problems of pedagogical support of the future teachers of mathematics in terms of organization of continuous teaching practice, substantial component of discipline «Teaching introductory educational work-

shop».

**Keywords:** pedagogical support, teaching practice, teaching and study teaching practicum.

В современных условиях главной задачей вуза является подготовка специалиста, востребованного окружающим социумом, конкурентноспособного в своей профессиональной сфере, успешного как личности. Поэтому одной из приоритетных целей нашего государства выступает совершенствование системы образования будущего учителя.

Потеря престижа профессии учителя, низкая заработная плата, падение уровня воспитанности и обучаемости школьников, – все это приводит к старению педагогических кадров и текучести молодых. Сегодня в педагогические вузы приходят немотивированные абитуриенты с низким проходным баллом, стремящиеся лишь к получению высшего образования. Это обуславливает необходимость развития их профессионального интереса к своей будущей деятельности, оптимизации адаптации к новой социальной роли педагога и, как следствие, усиления их педагогического сопровождения в образовательном пространстве вуза. Кроме того, переход вузов Республики Беларусь на четырехлетнее образование потребовал пересмотра программ подготовки будущих учителей, поиска новых путей проведения различных видов практик, способствующих приобретению студентами профессиональных компетенций, освоению соответствующего уровня педагогического мастерства, созданию собственного педагогического имиджа. Учебные практики, ранее проводимые традиционно на 4 и 5 курсах, а в соответствии с новой программой – на 3 и 4 курсах, в данных условиях оказались недостаточно эффективными в плане вовлечения студентов в процесс наращивания личностного и профессионального потенциала.

В рамках усиления практико-ориентированной составляющей подготовки будущего учителя на математическом факультете Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка в качестве эксперимента в 2014-2015 учебном году введена новая учебная дисциплина «Учебно-ознакомительный педагогический практикум», представляющая собой пропедевтическую пассивную практику, проводимую в максимально приближенных к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. В качестве

учебных площадок выступают общеобразовательные учреждения. Педагогическое сопровождение студентов осуществляют руководители от кафедр методики преподавания математики, педагогики и психологии, руководители и учителя общеобразовательных школ, студенты-тьютеры выпускного курса.

На протяжении 14-16 недель студенты второго курса посещают учреждения среднего образования один день в неделю (школьный день). Студенты, группами по 5-6 человек каждая, закрепляются за учителем-предметником. В обязанности студентов входит посещение уроков учителя, проводимых в этот школьный день, выполнение заданий, предусмотренных программой практикума и конкретным проектом, разработанным индивидуально для каждой школы руководителем от кафедры методики преподавания математики.

Последовательное включение будущих учителей математики в их новые функциональные роли предполагает усвоение содержательной и методической составляющих педагогической деятельности. Заметим однако, что при этом студент освобождается от непосредственного проведения уроков, обоснованию необходимости использования тех или иных методических приемов и средств в организации совместной деятельности с учащимися. Он лишь анализирует, запоминает, а затем применяет их в организации взаимодействия с прикрепленным к нему учеником, переносит свою объектную подготовку на обучаемого, развивая и совершенствуя свои профессиональные умения.

Нами выделяется инвариантный компонент учебно-ознакомительного педагогического практикума, подразумевающий выполнение таких видов работ, как: в каждый школьный учебный день студент занимается индивидуально с учеником, прикрепленным лично к нему; посещает не менее двух уроков математики и ведет наблюдение в соответствии с планом за проведением определенного структурного элемента урока; разрабатывает презентацию по определенной теме /или разноуровневую самостоятельную работу /или математический диктант /или задания на готовых чертежах.

В рамках вариативного компонента мы считаем целесообразным следующую примерную организацию недельной деятельности студентов. Приведем задания первых шести недель или первых шести школьных дней. Заметим, что при подготовке студентов к следующему школьному дню, мы реко-

мендуем им воспользоваться материалами лекций, психолого-педагогической и методической литературой.

**Первая неделя.** Содержание деятельности студента: Знакомство с учреждением образования, администрацией, учителем и классом.

Задания к следующему школьному дню: Повторить структурные элементы урока.

**Вторая неделя.** Содержание деятельности студента: Знакомство с программой по математике, календарно-тематическим планированием, формами и методами работы учителя. Выделение основных структурных элементов посещенных уроков и их анализ.

Задания к следующему школьному дню: Повторить формы и методы проверки домашнего задания. Изучить специфику индивидуальной работы с учащимися.

**Третья неделя.** Содержание деятельности студента: Анализ форм и методов проверки домашнего задания, осуществляемой учителем. Наблюдение за организацией учителем начала урока, готовности учащихся к занятиям, приемами, используемыми учителем для включения учащихся в работу. Выделение учащихся, нуждающихся в индивидуальных занятиях. Знакомство с прикрепленным учащимся. Проверка у него домашнего задания, объяснение непонятных моментов темы. Составление плана работы с ним.

Задания к следующему школьному дню: Повторить формы и методы объяснения нового материала учащимся.

**Четвертая неделя.** Содержание деятельности студента: Наблюдение за методикой объяснения нового материала. Четкость формулировок, определений и теорем. Как происходит актуализация знаний учащихся и мотивация изучения нового материала? Понаблюдайте: владеет ли учитель классом во время объяснения, есть ли у него контакт с классом? Особенности речи учителя, выразительность, дикция, доступность, логическая последовательность изложения материала, умение учителя распределять свое внимание.

Задания к следующему школьному дню: Повторить способы и методы проверки знаний, умений и навыков учащихся.

**Пятая неделя.** Содержание деятельности студента: Анализ способов оценки и проверки знаний учащихся. Сколько времени учитель тратит на опрос одного учащегося? Что включает учитель в вопросы: теоретический материал, или упражнения, или и то и другое вместе? Как привлекается класс к работе при опросе одного учащегося? Сообщает ли учитель оценку, комментирует ли ее? Требуется ли от учащихся точности формулировок, правил, теорем, аккуратного выполнения работы, требуется ли полных ответов на задаваемые вопросы. Требуется ли обоснований правильности ответов?

Задания к следующему школьному дню: Формы и методы осуществления дифференцированного подхода к учащимся.

**Шестая неделя.** Содержание деятельности студента: Осуществляется ли на уроке дифференцированный подход к учащимся? Подключает ли учитель к активной работе на занятии слабоуспевающих учащихся? Какими приемами добивается понимания всеми учащимися материала, излагаемого на уроке?

Задания к следующему школьному дню: Нормы оценки знаний учащихся по математике, требования к проверке тетрадей.

Студенты ведут дневники, в которые записывают темы посещенных уроков, задачи, рассматриваемые на уроке, результаты проверки тетрадей, свои впечатления и замечания.

В заключение заметим, что педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение студентов в рамках учебно-ознакомительного практикума на базе учреждений среднего образования в условиях непрерывной педагогической практики способствуют их погружению в новые функциональные роли, формированию деятельностной готовности к их выполнению, становлению субъектно-исследовательской профессиональной позиции и детерминируют более успешное освоение ими профессиональных компетенций в ходе прохождения активных педагогических практик на третьем и четвертом курсах.

## **ОНТОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУ- ЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ**

*к.ф.-м.н, Димитрова В.Д., София, Болгария*

**Аннотация.** Онтодидактические технологии способствуют созданию и развитию новых образовательных парадигм. В этих технологиях используются методы и процедуры для трансформирования научных знаний в учебные знания студентов. В докладе онтодидактические технологии применяются для создания новой версии изучения физического понятия «волна» в механике.

**Ключевые слова:** онтодидактика; онтодидактические технологии; обучение физике.

## ONTODIDACTICAL TECHNOLOGIES IN THE PHYSICS EDUCATION

*Dimitrova V.D.*

**Abstract.** The ontodidactical technologies contribute the creation and development of new educational paradigms. In these technologies it uses a methods and procedures for transformation of scientific knowledge to student's knowledge. In the report some ontodidactical technologies to create a new version of the study of physics conception «wave» in classical mechanics are used.

**Keywords:** ontodidactics; ontodidactical technologies; physics education.

*«Восприятие красоты науки надо воспитывать». Академик Я.Зельдович*

Использование онтодидактических технологий в информационно-образовательной среде определяется образовательной парадигмой. В современном образовании существенное место занимает парадигма, в основе которой лежит конструктивизм как философия образования. Конструктивистский подход в обучении физики можно использовать эффективно в процессе формирования и развития основных и интегрированных научных процессуальных умений, среди которых можно отметить наблюдение, моделирование, измерение, прогноз, коммуникация, формулирование гипотез, эксперимент, анализ экспериментальных данных, выводы и другие.

«Педагогический процесс в университете можно рассматривать как любой дидактический процесс, в котором оба субъекта всегда находятся в активной позиции, взаимосвязанные и взаимодействующие друг с другом. Для оптимизации педагогического процесса необходимо всегда иметь в виду некоторые принципиальные положения, среди которых использование точной научной инфор-

мации, применение системно-структурного подхода и вся система научного познания, отчет степени формирования интеллектуальной и моральной культуры студентов, их потребности в области научного познания и т.д.» [Рангелова Е., 2006].

Для развития интегральных характеристик личности была разработана психологическая технология профессионального развития личности. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). [Митина Л.М., 2010]. Эти модели необходимо иметь в виду в процессе обучения студентов физиков.

Непрерывное увеличение научной информации и необходимость включить ее в учебное содержание различных учебных дисциплин в университете привели к возникновению новой области дидактики - онтодидактика. «Именно эта особенность, анализ и переработка научного содержания учебных дисциплин по существу, но в дидактических целях, выдвигает такого рода изыскания в особую область исследований – онтодидактику (от греческого «онто» - сущность)». [Соколовский Ю.И, 1973]. Научно-познавательная и дидактическая цепь этой новой дидактической науки является *наука* → *учебная дисциплина* → *обучение*. Каждая конкретная наука имеет свое содержание, систему, структуру и логику. Каждая учебная дисциплина имеет те же элементы. Онтодидактика занимается трансформацией научных знаний и закономерностей данной науки и их превращением (с помощью новой структуры) в содержание учебной дисциплины. Это означает, что необходимо искать оптимального соотношения между наукой и учебной дисциплиной, между классическими и новыми методами обучения, между методами научного познания и методами обучения. Педагогические технологии, которые используются при этом, называются онтодидактическими.

В обучении физике онтодидактические технологии могут играть весьма важную роль при изучении основных структурных элементов физического знания. В наших дидактических исследованиях использовались различные онтодидактические технологии при изучении некоторых основных физических понятий, некоторых методов научного познания и основных физических теорий.

Следует отметить особую роль онтодидактических технологий в процессе формирования и развития физических понятий в обучении физике. Необходимо учитывать так же и важность реализации гуманитарного потенциала физики - взаимосвязь науки, искусства и литературы – в процессе обучения студентов физиков для их профессионального развития.

Анализ этапов построения одной научной теории и этапов создания одного художественного произведения показывает, что существуют глубокие общие черты единого творческого процесса. В обоих случаях протекает процесс передачи информации. Человеческий ум формирует понятия, которые в науке преобретают одни формулы, а в литературе и искусстве - другие формы. Так как художник выражает свои мысли и чувства с помощью красок, скульптор – глиной, камнем или металлом, музыкант – с помощью звуков, а поэт – словом, так и физик использует символы, знаки, формулы и законы, чтобы реализовать отражение действительности в человеческом сознании. Другими словами, красота формулы отличается от красоты музыки не меньше, чем красота музыки от красоты картины. В физике можно найти немало примеров сходства научного творчества с художественным творчеством.

В нашей работе мы приводим примеры формирования физического понятия «волна», в которых с успехом можно использовать примеры художественного творчества (поэзия, живопись, музыка).

В своей поэзии Пушкин А.С. очень эмоционально словами описывает морские волны:

К морю  
«Прощай свободная стихия!  
В последний раз передо мной  
Ты катишь волны голубые  
И блещешь гордою красой.  
Прощай же, море! Не забуду  
Твоей торжественной красы  
И долго, долго слышагь буду  
Твой гул в вечерние часы».

А вот что написал Лермонтов М.Ю. о волнах реки Терек:

Тамара

«Лишь Терек в теснине Дарьяла,  
Гремя, нарушал тишину,  
Волна на волну набегала,  
Волна погоняла волну».

Эти стихи показывают новый способ восприятия водяных волн (морских или речных) и их отражение в человеческом сознании с помощью эмоций поэта. Но если мы обратимся к прекрасным картинам художника-мариниста Айвазовского И.К., то мы увидим другой способ отражения морских волн – с помощью красок. С помощью картин: Волна, Утро на море, Лунная ночь, Крым, Море, Прибой у крымских берегов, Буря на море, Честименский бой, Дарьяльское ущелье, Девятый вал можно с успехом формировать понятие «волна» и ее характеристики – длина волны, частота и амплитуда волны. В некоторых музыкальных произведениях можем найти музыкальные образы морских волн (Симфоническая поэма «Море» Чюрнелиса, Увертюры Мендельсона-Бартольди, поэма Гёте «Морская тишина» и «Счастлирое плавание»). Музыкальные образы речных волн мы находим в симфонической поэме чешского композитора Сметана Д. «Влтава» или в музыкальной поэме болгарского композитора Владигерова П. «Вардар».

Эти примеры показывают нам, что восприятия одного и того же явления – морские или речные волны (в физике называемые механические волны) по разному находят отражение в сознании физика, в душе поэта, перед взглядом художника, звуками, отражающими чувства композитора и музыканта.

Использование возможности поэзии, художественных картин или музыки в обучении физике способствует и эстетическому воспитанию студентов и пониманию того, что физика не только красивая наука, а она сама является наукой красоты и гармонии в природе.

. В заключение отметим, что онтодидактические технологии, способствуют созданию и развитию новых образовательных парадигм, где необходимо учитывать новые природные и общественные процессы, способствующие развитию мировоззренческой образовательной парадигмы 21 века.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*к.пс.н., Долгополов И.В., Тула, Россия*

**Аннотация.** Статья говорит о важнейшей роли психолого-педагогических задач как средства диагностики уровня сформированности практического мышления будущего педагога.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические задачи; уровень; практическое мышление.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TASKS AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR PRACTICAL THINKING OF STUDENTS

*Dolgoplov I.V.*

**Abstract.** The article touches upon the importance of psychological and pedagogical tasks as a tool of diagnostics of the future teacher's practical thinking formation level.

**Keywords:** psychological and pedagogical tasks; level; practical thinking.

Профессиональные умения, необходимые для продуктивной деятельности учителя, охватывают обширный арсенал его действий по выполнению профессиональных функций. Педагогу необходимо уметь: объективно и всесторонне анализировать научное содержание предмета; планировать и эффективно осуществлять педагогический процесс; систематически изучать и объективно оценивать результаты своей деятельности, а также искать и реализовывать меры по ее оптимизации, что и отражает алгоритм действий учителя.

Базовыми компонентами для развития умений являются навыки. Их совокупность представляет собой основу, т. е. сформированную устойчивую способность учителя выполнять приемы, действия, операции профессиональной деятельности, в основе которой лежит развитое практическое мышление.

Практическое мышление учителя взаимосвязано со многими его личностными особенностями и психомоторными свойствами, такими как память, внимание, тип высшей нервной деятельности (темперамент), различные виды двигательных реакций.

Большинство авторов, говоря о психофизиологической природе профессионального мышления, ограничиваются лишь общей характеристикой процессов, лежащих в основе соответствующих способностей. Психофизиологическая сущность практического мышления как одной из форм многокомпонентного профессионального мышления, связывается главным образом со свойствами центральной нервной системы и объясняется с позиции условно-рефлекторной теории, запасом профессиональных знаний, умений и временных связей в коре головного мозга (прежде всего, с пластичностью и подвижностью нервных процессов).

Так, Б.М. Теплов в работе «Ум полководца» отмечает, что на профессиональное мышление влияют: темперамент, скорость двигательной и мыслительной реакции, эмоциональный фактор или стрессовые состояния [Теплов Б.М., 1990].

Ряд авторов подчеркивают значение второй сигнальной системы и анализаторов в проявления оперативного мышления. Вторая сигнальная система, по мнению И.П. Павлова, является не столько физиологическим механизмом осмысленной речи, сколько механизмом речевого мышления [Павлов И.П. 1949].

Нам близка позиция С.Г. Геллерштейна, который подчеркивая роль интеллекта в профессиональной деятельности, отмечает, что в основе практического мышления лежат комбинаторные процессы, от которых зависит целесообразность отдаваемых учителем распоряжений. Основным требованием, предъявляемым к интеллектуальному аппарату, является необходимость ускорения протекания мыслительных процессов. В соответствии с этим центр тяжести в интеллектуальной деятельности учителя сдвигается в сторону скорости интеллектуальных процессов, их переключаемости и подвижности [Геллерштейн С.Г., 1957].

Н.А. Бернштейн анализируя социально-биологические основы формирования деятельности, утверждал, что «каждый значимый акт представляют собой решение (или попытку решения) определенной задачи», следовательно организм не только реагирует на ситуацию, а сталкивается с ситуацией динамически переменчивой, ставящей его перед необходимостью вероятного про-

гноза, а затем выбора. «Реакцией организма и его верховных управляющих систем на ситуацию является не деятельность, а принятие решения о действии». Говоря о принятии решения в условиях дефицита времени Н.А. Бернштейн указывает на возможность формирования срочных тактических решений на низовых уровнях управления без «согласования» с верховыми центрами, что объясняет значение преднастройки центральной нервной системы, которая обеспечивает определенную готовность к экстренному действию [Берштейн Н.А., 1966].

П.К. Анохин выдвинул тезис о стадии «предрешения», на которой собственно формируется решение и предопределяется его направленность. В проблеме принятия решения П.К. Анохин отводит ведущую роль мотивации, считая ее обязательным фактором, определяющим и устанавливающим форму и тип решения, его общие очертания. Автор рассматривает процесс выбора необходимого акта (и исключения всех остальных потенциальных возможностей) как создание эффективного интеграла, в котором согласованы, «пригнаны» друг к другу определенные формы активности огромного числа отдельных механизмов. «Принятие решения, пишет он, переводит один системный процесс – афферентный синтез – в другой системный процесс – в программу действий. Оно является переходным моментом, после которого все комбинации возбуждений приобретают исполнительный характер». [Анохин П.К., 1974].

А.М. Матюшкин и М.П. Егоров рассматривают некоторые аспекты проблемы принятия решения с позиции анализа особенностей мышления в оценочной деятельности человека. В процессе решения задачи в проблемных или экстремальных ситуациях выделяется четыре этапа: поиск и обнаружение неизвестного; выработка оптимальных стратегий целей; предварительная или экстренная оценка возможности практического пользования выдвинутых стратегий; проверка правильности и контроль за использованием принятого решения. При этом авторы различают два основных вида интеллектуальной деятельности: в первом случае принятие решения представляет собой выбор и оценку известных способов действий в тех или иных ситуациях; второй вид связан с работой в экстремальных условиях, когда неожиданность обстановки, требуемая быстрота и точность исключают применение стереотипов. Степень адекватности применяемых решений в неожиданных ситуациях и надежность действий

связывается прежде всего со способностью к прогнозированию. Данное положение подтверждают Н.И. Гращенков и Л.П. Латаш, А.Р. Лурия, И.М. Фейгенберг и В.А. Иванников и др., которые определяют вероятное предвидение как одну из важнейших предпосылок создания модели ответного действия, что определяет один из основных элементов практического мышления как одной из форм профессионального мышления [Гращенков Н.И., Фейгенберг И.М., Латаш Л.П., 1962], [Лурия А.Р., 2004], [Фейгенберг И.М., Иванников В.А., 1978].

Для выявления компетентности бакалавров-выпускников педагогических вузов в структуре процесса решения психолого-педагогических задач (в т.ч. и кейсов) целесообразно применить концепцию Я.А.Пономарева [Пономарев Я.А., 1970] о развитии внутреннего плана деятельности, положенную в основу шкалы уровней решения, разработанной Е.К. Осиповой [Осипова Е.К., 1997]:

– *нулевой уровень: нет решения* (Бакалавр либо не пытается решить задачу, либо высказывает робкие догадки о путях ее решения.);

– *первый уровень: тентативный* (Бакалавр использует готовые формулировки задач, делает попытки решения на уровне «Здравого смысла» без учета психолого-педагогических теорий, не устанавливает взаимосвязей между отдельными компонентами решения.);

– *второй уровень: репродуктивный* (Бакалавр заимствует готовые формулировки решения задач, не может соотнести их с внутренней логикой педагогической цели, не осуществляет переноса.);

– *третий уровень: реконструктивный* (Бакалавр использует готовые формулировки применительно к ситуации, опирается на готовые образцы функциональных задач, соотносит их с конкретной педагогической целью, умеет реконструировать готовые образцы в соответствии с целью, объяснить эту связь, может построить логическую цепочку действий из готовых образцов.);

– *четвертый уровень: вариативный* (Бакалавр не только использует готовые задачи, но и сам формулирует их, самостоятельно решает функциональные задачи в логике педагогических целей, использует психолого-педагогическую теорию. Но в проектах решения преобладают в значительной

мере готовые элементы на равне с собственными, может объяснить логику действий и описать их последовательность.);

– *пятый уровень: субъективно-творческий* (Бакалавр самостоятельно формулирует задачи на основе различных источников и педагогических ситуаций. Самостоятельно решает функциональные задачи в логике собственно-педагогической цели, использует психолого-педагогическую теорию. Проект решения реализует на любом конкретном содержании. Легко перестраивает систему работы на новый вводимый компонент.);

– *шестой уровень: объективно-творческий* (Бакалавр способен самостоятельно исследовать педагогическую ситуацию, сформулировать педагогические задачи, построить гипотезы их решения, выполнить самостоятельно всю иерархию проектировочно-конструктивных задач, объяснить их логику. Легко перестраивает проект решения на вводимый компонент. Теоретические принципы использует для творческого решения собственно педагогических задач в теории и на практике. Проекты решения часто оригинальны в деталях и в целом.).

Результаты решения экспериментальных задач сравниваются с неким эталонным образом. Именно процесс сравнения позволяет выявить сходство, различие, а главное, выявить особенности мыслительного процесса студентов. Мы стараемся учитывать, что результат решения во многом зависит от момента принятия студентом задачи, т. е. от эмоционально-потребностной мотивации.

Включение психолого-педагогических задач и блока кейсов в процесс изучения психологии позволяет получить достаточно объективированную информацию об основных умениях будущего педагога, об уровне формирования его практического мышления.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К БЕЗОПАСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПАХ «ШКОЛА-ВУЗ-ПРОИЗВОДСТВО»**

*к. пс. н., Ефимова Н. С., Москва, Россия*

**Аннотация.** Формирование личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности рассматривается как многоэтапный процесс. В статье даны характеристики и описаны уровни личностной готовности студентов к безопасной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** личностная готовность; безопасная профессиональная деятельность.

**THE FORMATION OF PERSONAL READINESS FOR FUTURE ENGINEERS TO SAFE PROFESSIONAL ACTIVITY AT THE STAGES OF "SCHOOL-UNIVERSITY-PRODUCTION"**

*Efimova N. S.*

**Abstract.** The formation of personal readiness for future engineers to safe professional activity is considered as a multi-stage process. The article presents the characteristics and describes the level of personal readiness of students to safe professional activity.

**Keywords:** personal readiness; safe professional activity.

Прогресс науки и техники привел к расцвету инженерных профессий. Инженерная деятельность является ключевым звеном в системе «наука–техника–производство», а труд инженера – высококвалифицированным умственным трудом, требующим нравственной зрелости в умении решать сложные технические проблемы. Несмотря на ежегодный выпуск почти 200 тысяч инженеров, эксперты говорят о дефиците квалифицированных кадров. Наши исследования (2004–2014 гг.) констатируют, что только 32 % выпускников технических вузов считают, что у них сформированы личностные характеристики, соответствующие готовности к безопасной профессиональной деятельности.

*Личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности* предполагает наличие у выпускников технических вузов

- мотивационно-безопасной профессиональной направленности как компетенции, включающая совокупность мотивов, побуждающих личность к безопасной профессиональной деятельности;

- профессионально-ориентированных знаний в области безопасности как компетенции, включающей систему эмпирических и теоретических конструкторов, объединенных в безопасную познавательную модель;

- готовности к действиям в критической ситуации как компетенции, направленной на активизацию личностных ресурсов, включающую осознание ситуации, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов безопасных действий в сложившейся ситуации;

- способности к рефлексии и саморегуляции как компетенции, направленной на осмысление безопасной профессиональной деятельности в построении плана личностного и профессионального развития.

Под *формированием личностной готовности студентов к безопасной профессиональной деятельности* мы понимаем совокупность педагогических условий профессиональной подготовки, направленных на личностное развитие обучаемого, способного в будущем эффективно и безопасно выполнять профессиональные задачи.

Формирование личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности мы рассматриваем как многоэтапный процесс, включающий обучение в профильном классе, техническом вузе и стажировку в производственных условиях. Объективные условия, определяющие профессиональное формирование будущих инженеров в целом, и формирование их личностной готовности к безопасности профессиональной деятельности в частности, связаны с реальной системой подготовки студентов в техническом вузе. К их числу относятся:

- профессиональная направленность подготовки, включающая знаниево-информационный модуль безопасности и практико-ориентированный модуль личностного развития;

- содержание учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего интеграцию технических и гуманитарных дисциплин, объединенных общей целью – подготовкой компетентных специалистов, способных к реализации профессиональной деятельности без вреда для людей и окружающей среды;

- единство и взаимосвязь учебного и практического аспектов подготовки, аудиторной и внеаудиторной работы;

- организация научно-исследовательской, проектной деятельности, олимпиад, конференций, дающих возможность проявить студентам собственную профессиональную позицию.

На первом этапе школьного обучения в результате интеграции знаний в области безопасности жизнедеятельности и сформированных стратегий безопасного типа поведения в процессе партнерского взаимодействия учителей, школьников, психологов в условиях безопасной образовательной среды должен происходить выбор профессии и будущего учебного учреждения для профессионального обучения. Выбор школьниками высшего технического вуза для последующего обучения должен носить осознанный характер и соответствовать способностям к обучению инженерным специальностям.

На втором этапе вузовского обучения главными задачами профессионального развития студентов выступают овладение необходимыми профессиональными компетенциями, развитие профессионально важных качеств личности, формирование системы жизненных ориентиров и ценностей, соответствующих социальному заказу общества и складывающимся в нем образцам поведения специалистов с высшим образованием.

Особенности личностного развития в этот период во многом определяют путь профессионального развития студента – пассивный (адаптивный) или активный (творческий, надситуативный) (Л.М. Митина, А.В. Петровский, Н.С. Пряжников и др.). В соответствии с первой стратегией обучающийся ориентируется на заданные нормативные требования, а в последующем – на выполнение профессиональных предписаний. Во втором случае студент «поднимается» над ситуацией профессионального развития, выходит за рамки предъявляемых требований. В результате, субъект начинает ориентироваться не на профессиональные, а на свои собственные требования, которые выработаны им на основе рефлексии собственных возможностей и соотнесены с профессиональными задачами.

Интегративный процесс обучения студентов технических вузов заключается в первую очередь во взаимосвязи технических и гуманитарных дисциплин. Технический модуль формирует профессиональные компетенции, обеспечивающие безопасность производственного процесса. Гуманитарный

модуль формирует ответственность к профессиональному делу, умение работать в команде, личностную готовность к безопасному поведению в нестандартных ситуациях, способность осуществлять безопасную управленческую деятельность. Важную роль среди блока гуманитарных дисциплин играет предмет «Инженерная психология», направленный на формирование инвариантных личностных характеристик, обеспечивающих выбор безопасных стратегий поведения будущего инженера.

В основу «Инженерной психологии» положен междисциплинарный подход, включающий индустриальную деятельность инженера и основы психологии труда. Целью курса является формирование у будущих специалистов понимания необходимости применения знаний о психологических особенностях человека при проектировании и эксплуатации сложных технических систем. Период профессионального обучения является определяющим в профессиональном становлении квалифицированного специалиста, способного к проявлению творческого отношения к деятельности и осуществляющего непрерывное саморазвитие и самосовершенствование.

На третьем этапе происходит проверка уровня личностной готовности молодого специалиста с требуемой для обеспечения безопасной профессиональной деятельности в производственных условиях. Нами выделены три уровня личностной готовности студентов технических университетов к безопасной профессиональной деятельности: потенциальный, номинальный, оптимальный.

*Потенциальный уровень* проявляется в мотивационно-безопасной профессиональной направленности личности, понимании значимости и ответственности самого человека за безопасность профессиональной деятельности. Но в экстремальных условиях из-за отсутствия копинг-стратегий безопасного типа поведения работник может представлять опасность для себя и окружающих.

*Номинальный уровень* обнаруживается, когда формируются профессионально важные качества, определяемые спецификой будущей профессиональной деятельности. На данном уровне проявляется ситуативный тип поведения в нестандартной ситуации.

*Оптимальный уровень* – субъект лично готов обеспечить безопасность профессиональной деятельности даже в экстремальной (нестандартной) ситуации, у него сформированы структурные компоненты личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности: мотивационно-безопасная профессиональная направленность, профессионально важные качества, инварианты профессиональной безопасности.

Решение проблемы формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности мы видим в интеграции системы обучения «школа–вуз–производство» с учетом индивидуально-психологических, возрастных особенностей обучающихся, специфики профессиональной деятельности. Вуз становится триединой площадкой по генерации, выращиванию и технологизации нового образования. В дидактической системе профессионального образования центральное место занимает студент, включенный в процесс познания психологических факторов безопасности, обучения безопасной профессиональной деятельности и воспитания характеристик безопасного поведения.

Современному специалисту требуется постоянное обновление знаний и готовность к личностному и профессиональному развитию в течение всего профессионального пути. Все это обуславливает поиск новых методов, форм и средств обучения профессиональной подготовки инженеров, способных к безопасной профессиональной деятельности.

## **КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ВУЗА**

*к.т.н., Капцов А.В., Самара, Россия*

**Аннотация.** Приведено описание психолого-педагогической концепции личностного развития студентов в условиях учебной группы. Концепция состоит из модели личностного развития студентов, модели учебной группы, технологии формирования и оптимизации состава учебной группы. Разработанная концепция апробирована в ряде вузов.

**Ключевые слова:** личностное развитие; концепция; учебная группа; студенты; психологические качества.

## CONCEPT PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN EDUCATIONAL GROUPS' UNIVERSITY

*Kaptsov A.V.*

**Abstract.** Describes the psychological and pedagogical concepts of personal development of students in the study group. The concept consists of a model of personal development of students, models of learning groups, technology formation and optimization of the training team. The developed concept was tested in a number of universities.

**Keywords:** personal development; concept; learning group; students; psychological quality.

Современное состояние и тенденции в высшем образовании характеризуются противоречивыми явлениями. С одной стороны, диверсификация образования (классическая университетская форма на бюджетной и внебюджетной основе, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение) приводит к большей доступности высшего образования. С другой стороны, уменьшение конкурса при поступлении в вуз, проблемы общеобразовательной подготовки выпускников средних образовательных учреждений создают напряженность в организации учебного процесса вуза, направленного на выполнение государственных образовательных стандартов. С третьей стороны, при формальном уравнивании требований при поступлении в вуз в виде результатов Единого государственного экзамена наблюдаются значительные различия в степени личностной и учебной готовности к вузовской системе образования.

В высшей школе имеется тенденция, с одной стороны, к сокращению объема аудиторной нагрузки, а, следовательно, уменьшению педагогического влияния преподавателя, переноса акцента на самостоятельную работу студентов, которая может протекать в различных формах (организованных и неорганизованных). С другой стороны – тенденция к регламентации объема занятий, проводимых в интерактивной форме, что позволит уменьшить объем традиционных лекций и семинарских занятий с репродуктивными формами обучения, повысить использование дистанционных образовательных

технологий и интерактивных форм проведения семинарских и практических занятий, а также расширить роль Интернета и информационно-коммуникативных технологий (электронное обучение) при подготовке заданий студентами и взаимного общения студентов между собой и т.д.

В этих условиях резко возрастает роль учебной студенческой группы, состоящей из неформальных студенческих микрогрупп. Студенческая группа в целом, включая микрогруппы, образует локальную социальную среду, которая представляет совокупность возможностей для стихийно складывающихся и целенаправленно выстраиваемых межличностных отношений между студентами (в том числе и в социальных сетях), а также и для формирования конституированных отношений «студент-преподаватель».

Проблема личностного развития студентов как основа профессионального становления специалиста (Н.Н. Нечаев, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.А. Шадриков) рассматривается либо с позиции педагогической психологии как фактор успешности обучения, либо с точки зрения проблем социальной психологии, как, например, статусно-ролевое распределение, удовлетворенность общением, проблемы межличностных отношений в группе. В то время как влияние на личностное развитие студента межличностных взаимодействий и отношений в учебной группе, а также входящих в нее неформальных микрогрупп, изучены недостаточно.

В этой связи нами была разработана и экспериментально проверена психолого-педагогическая концепция личностного развития студентов в условиях учебной группы, включающая модель личностного развития студентов, описывающая факторы и условия личностного развития, модель учебной группы, описывающей структуру группы, состоящей из неформальных микрогрупп и свободных членов группы, динамику неформальных микрогрупп, включая факторы и условия микрогруппового развития, технологию формирования (комплектования) учебной группы и оптимизации социального компонента образовательной среды учебной группы.

Психолого-педагогическая модель личностного развития студентов базируется на принципе сочетания общности и различия психологических характеристик студентов, взаимодействующих между собой в учебной группе. При

этом механизмами развития являются идентификация и обособление [Мухина В.С., 2011]. Эмпирически нами было показано, что процесс идентификации психологических характеристик студентов, связанных между собой межличностными отношениями и типом экопсихологического взаимодействия, описывается линейными регрессионными уравнениями [Капцов А.В., 2003]. Модель личностного развития студентов, относящаяся к психодидактическому моделированию образовательной среды в экологическом подходе [Панов В.И., 2004], позволила на теоретической основе определить новый подход и концепцию к личностному развитию студентов, отличающийся комплексным описанием влияния большего количества типов взаимодействия и межличностных отношений.

Психолого-педагогическая модель учебной группы описывает структуру группы, состоящей из неформальных микрогрупп и свободных членов группы [Сидоренков А.В., 2004]. Факторами и условиями микрогруппового развития являются активность и тип экопсихологического взаимодействия студентов, имеющих общность и различия ряда психологических характеристик: личностных ценностей, мотивов учебной деятельности, уровня интеллекта и личностных качеств (когнитивной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер). Эмпирически установлено, что в структуре учебной группы вуза, начиная с момента ее формального образования на первом курсе, стихийно образуются неформальные микрогруппы, каждая численностью от двух человек и более: на протяжении всего срока обучения количество неформальных микрогрупп и их состав изменяются. Ко второму курсу изменяется до 40% микрогрупп, а к пятому курсу – до 10-20% от предыдущего учебного года. Динамика образования и распада микрогрупп определяется не только совместной учебной деятельностью, но и уровнем воспитательной внеучебной работы со студентами (наличие самостоятельных кружков, клубов, активность студенческих общественных организаций).

Психолого-педагогическая модель учебной группы позволила разработать технологию формирования (комплектования) учебной группы, которая включает цель (выявление условий и факторов личностного развития студентов), уровни составляющих элементов и субструктур учебных групп, подлежа-

щих оптимизации (на биологическом уровне организации личности студента как элемента учебной группы оптимизация осуществляется по половозрастным характеристикам; на психофизиологическом уровне – тип темперамента; на психологическом уровне – интеллект и его составляющие, мотивы учебной деятельности, эмоционально-волевые и коммуникативные качества; на социально-психологическом уровне – личностные ценности и направленность личности; на социальном уровне организации группы – изучаемый иностранный язык, специализация в рамках высшего образования). Причем технология комплектования учебной группы состоит из подготовительного, диагностического и вычислительного этапов.

Поскольку на учебном курсе вуза часто имеется несколько учебных групп, объединенных в поток, то немаловажное значение для педагогического процесса имеет выравнивание распределений психологических характеристик в группах [Макарова Л.В., 1992]. С этой целью разработана технология оптимизации социальной компоненты образовательной среды в учебной группе первого курса. На первом курсе первым этапом оптимизации является комплектование группы, осуществляемая до начала учебного процесса. С началом занятий реализуется система социально-психологических тренингов и индивидуальных психологических консультаций в рамках дополнительных занятий на первом курсе, широкое вовлечение студентов в систему мероприятий факультета (вуза), проводимых в соответствии с планом воспитательной работы факультета (вуза). Качество формирования социальной компоненты образовательной среды оценивается на основе ежегодного психологического мониторинга по значению целевой функции, определяемой как уровень неравновесия психологических характеристик (интеллектуальной, ценностно-мотивационной, волевой, коммуникативной и эмоциональной сфер студентов), детерминирующих личностное развитие. Экспериментально выявлена область применения разработанной концепции. Показано, что линейные модели, используемые в концепции, имеют ограничения в моделировании самоорганизующихся систем, тем не менее, являются первым этапом на пути создания психолого-педагогической модели с большим уровнем валидности.

# КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ<sup>17</sup>

*к.п.с.н., Кашапов А.С., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** В статье описаны критериальные показатели и уровни сформированности социально-психологической адаптированности личности.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптированность.

## CRITERIAL INDICATORS AND LEVELS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS

*Kashapov A.S.*

**Abstract.** This article describes the criteria and the levels of social and psychological adaptation of personality.

**Key words:** socio-psychological adaptation.

В настоящее время проблема вузовской социальной адаптации занимает одно из центральных мест в психологических исследованиях. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что система образования в вузе оказалась в определенной мере неподготовленной к трансформациям общественной жизни, когда овладение только знаниями в традиционном понимании не может выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников. Результаты исследований, проведенных Л.В. Куликовым, В.И. Назаровым, А.А. Смирновым свидетельствуют о том, что данная проблема является наиболее актуальной для процесса преобразования современного образования в высших учебных заведениях.

Критериальные показатели степени сформированности социально-психологической адаптированности выделены и обоснованы исходя из понимания её структуры. В качестве таких критериев могут выступать когнитивный, мотивационный, коммуникативный и регуляционный критерии. Объективные критерии характеризуют степень реализации человеком норм и правил жизнедеятельности, принятых в данной социальной группе и определяют степень

---

<sup>17</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта президента РФ (Проект МК-3523.2014.6)

адаптированности субъекта вузовской адаптации: показатели учебной деятельности, такие как академическая успеваемость, сформированность основных учебных действий; рост творческой активности в социально-культурных процессах данной среды; обогащение содержания и характера совместной деятельности в условиях социальной среды; стабильность субъекта адаптации в данной социокультурной среде; отсутствие конфликтов с руководством и членами коллектива

Субъективные критерии, означающие удовлетворенность членством в данной социальной группе, предоставляемыми условиями для удовлетворения и развития основных социальных потребностей, в свою очередь можно подразделить на две категории: Собственно-субъективные критерии включают в себя самооценку субъекта адаптации; удовлетворенность адаптантом своим положением в социально-культурной среде; сознательное поддержание норм и традиций данной среды; отношения, ценностные ориентации, направленность, социальные установки; удовлетворенность отношениями с преподавателями и однокурсниками; эмоционально-психологическое благополучие.

Субъективно-объективные критерии применяются в тех случаях, когда адаптант является объектом оценки его состояний относительно субъективным (экспертным) методом. Данные критерии основаны на обобщении оценок социального поведения адаптанта, например: соблюдение дисциплины, общественная активность, стремление к повышению профессиональной подготовленности и т.д.

Результаты, полученные по описанным субъективным критериям адаптированности личности, отражают изменения на всех уровнях личностной сферы – когнитивном (информированность о новой среде), мотивационном (удовлетворенность различными сторонами деятельности), коммуникативном (изменении в системе отношений), регуляционном (достижения в области деятельности и общении, социальной активности и т.д.).

Критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение своего места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения. Адап-

тированность по внутреннему и внешнему критериям обеспечивается разным набором стратегий поведения. Так, для достижения адаптированности по внутреннему критерию наибольшее значение играют стратегии, направленные на изменение среды; для адаптированности по внешнему критерию - стратегии, направленные на внутренние изменения.

При диагностике степени адаптированности индивида мы выделяем два показателя: реальную адаптированность и нормативную. Реальная адаптированность определяется через сравнение текущего состояния с неким эталоном, - с характеристиками, свойственными завершающему этапу процесса социально-психологической адаптации. Нормативная адаптированность устанавливается посредством выявления соответствия изучаемых характеристик тому этапу процесса, на котором находится в данное время субъект. Состояние человека может быть далеко от эталона адаптированности, но вполне соответствовать нормальному течению процесса адаптации [Кашапов А.С., 2012, 2014].

Диагностика адаптивного процесса проводилась по следующим позициям. 1. Наиболее общим показателем социальной адаптации является «нагруженность» когнитивным, мотивационным, коммуникативным или регуляционным компонентом. Выявление одного из этих компонентов как наиболее значимого, свидетельствует о соответствующем проявлении адаптивного процесса. 2. Более конкретное представление об адаптивном процессе может быть получено из анализа отдельных характеристик выделенных компонентов и их взаимосочетаний. Успешное течение процесса адаптации характеризуется чётко определёнными характеристиками эмоционального состояния, познавательной, мотивационной, коммуникативной и регуляционной активности. Их устойчивые сочетания могут служить индикаторами социально-психологической адаптации. Можно выделить основные (ведущие) и фоновые показатели. Основные показатели характерны только для данного этапа и вида социально-психологической адаптации, фоновые могут иметь аналогичную величину и на других этапах и имеют диагностическую ценность при взаимодействии друг с другом и с основными показателями.

Таким образом, социально-психологическая адаптированность как динамическая характеристика личности, максимально тесно соприкасается с по-

нятием свойства адаптивности и заключается в способности к построению продуктивных систем взаимодействия. Такая способность отражается в стратегиях поведения, используемых адаптантами в процессе социально - психологической адаптации. Доказана взаимосвязь уровня СПА и типа реагирования на конфликт, возникающий в условиях социальной адаптации. Адаптированность, как свойство личности, позволяет функционировать системе личности целеустремленно и определяется соответствием (несоответствием) между психическим и физическим состоянием личности и наличной адаптационной ситуации. Конструктивность преодоления адаптационных затруднений проявляется в активной позиции адаптанта по преодолению противоречий.

Проведенный анализ эмпирических данных позволил нам выделить три группы студентов по успешности их адаптации к условиям вуза: низко-, средне-, высокоадаптированные. У **низкоадаптированных** студентов ведущими в структуре качеств являются: «Избегание» ( $W=17$ ), «Принятие себя» ( $W=14$ ) и «Соперничество» ( $W=12$ ).

Преобладающие качества **среднеадаптированных** студентов: «Доминирование» ( $W=22$ ), «Соперничество» ( $W=17$ ), «Мотивация избегания неудач» ( $W=13$ ). У среднеадаптированных студентов характеристики социально-психологической адаптации образуют между собой небольшое количество значимых связей, как положительных, так и отрицательных. Ни одна из характеристик не является ведущей и определяющей в данной структуре. Однако, самые сильные связи образуют характеристики: «Избегание», «Принятие себя», «Соперничество». На данном этапе преобладают качества, связанные с межличностным взаимодействием.

У **высокоадаптированных** студентов преобладают «Субъективный locus контроля» ( $W=13$ ), «Соперничество» ( $W=9$ ) и «Сотрудничество» ( $W=9$ ). Структура характеристик социально-психологической адаптации у высокоадаптированных студентов отличается организованностью, образуется большое количество значимых связей, в основном положительных. Поскольку эти качества автономные, то нельзя выделить ведущее

В целях улучшения показателей адаптации низкоадаптированных студентов необходимо развивать все характеристики социально-психологической

адаптации. Для среднеадаптированных студентов необходимо устранять разобщающие тенденции.

На основании проведенного нами факторного анализа были выделены четыре фактора: «Эмоционально-волевой» (доля дисперсии: 31,15%); «Мотивационный» (13,05%); «Стратегии поведения в конфликте» (11,75%); «Лидерство» (10,01%). Следовательно, можно предположить, что полученные факторы являются основообразующими характеристиками социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза.

## **СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <sup>18</sup>**

*д.пс.н., Кашапов М. М.,  
Медведева Ю. С., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Наука имеет высокую значимость для человечества. Она затрагивает абсолютно все сферы жизни. Важно определить тех, кто смог бы и хотел заниматься наукой и помочь им в дальнейшем развитии. Сформировать внутреннюю мотивацию человека на занятие наукой значит обеспечить его дальнейший успех.

**Ключевые слова:** мотивация; креативность; личность ученого; наука; научно-исследовательская деятельность.

## **THE RELATIONSHIP OF CREATIVITY AND MOTIVATION OF THE SUBJECTS OF THE RESEARCH ACTIVITIES**

*Kashapov M.M., Medvedeva Y.S.*

**Abstract.** Science has great significance for humanity. It affects absolutely all spheres of life. It is important to identify those who could and wanted to go into science and to assist them in further development. To generate inner motivation to engage in science means to ensure the person's further success.

**Keywords:** motivation; creativity; the personality of scientist; science; research and development activities.

Современная наука добилась колоссальных результатов и достижений для многих сфер человеческой жизни. Вещи, которые кажутся нам повседневно-

---

<sup>18</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014

ными и привычными, в реальности оказываются вершиной человеческой мысли определенного времени. Общество привыкло к постоянному обновлению и усовершенствованию окружающей действительности, но мало кто задумывается о тех, кто эти нововведения разрабатывает, т.к. результат научной деятельности очевиден для обывателей, а специфика личностей людей, работавших над его созданием, остается непознанной областью знания.

На наш взгляд, внимания заслуживает так же специфика выбранного ученым направления: гуманитарного, естественнонаучного или технического. Помимо самого выбора научной деятельности, немало важно учесть и то, какое научное направление является наиболее привлекательным для человека.

Исходя из сказанного, **цель** данной работы заключается в определении связи креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации.

**Объект исследования** - связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности.

**Предмет исследования** - связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений довузовского и вузовского этапов профессионализации.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психологические подходы к исследованию креативности и мотивации научно-исследовательской деятельности.

2. Разработать авторскую методику диагностики мотивации научно-исследовательской деятельности.

3. Выделить специфику структур креативности и мотивации личностей, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений довузовского и вузовского этапов профессионализации

4. Установить общие структуры мотивации личности, ориентированной на научно-исследовательскую деятельность на довузовском и вузовском этапах профессионализации

5. Определить влияние характеристик креативности на мотивацию субъектов научно-исследовательской деятельности довузовского и вузовского этапов профессионализации гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений

**Общая гипотеза** - Существуют специфические связи креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений довузовского и вузовского этапов профессионализации.

**Частные гипотезы:**

1. Существуют как общие связи креативности и мотивации, свойственные субъектам научно-исследовательской деятельности довузовского и вузовского этапов профессионализации, так и специфические для субъектов научно-исследовательской деятельности гуманитарного, естественнонаучного и технического направлений.

2. Уровень организованности структур креативности и мотивации на вузовском этапе профессионализации субъектов гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений будет выше, чем на довузовском.

3. Специфическое влияние креативности на мотивацию научно-исследовательской деятельности обуславливается вербальными и невербальными характеристиками креативности субъектов гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений довузовского и вузовского этапов профессионализации.

**Диагностический аппарат:** Мотивация научно-исследовательской деятельности» (МНД) (Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова), Опросник способностей творческой личности (М.М. Кашапов, О.А. Шляпникова), Опросник «Самооценка творческих характеристик личности» (Ф. Вильямс, адаптация Е. Туник), Тест дивергентного (творческого мышления) (Ф. Вильямс, адаптация Е. Туник), «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э.Штейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова), Анкета участника исследования.

В данном исследовании приняли участие студенты ЯрГУ им. П.Г. Демидова 2-4 курсов и школьники 9-11 классов специализированных школ и лицеев. Специализации: гуманитарное направление – 151 человек, техническое направление – 133 человека, естественнонаучное направление - 103 человека. Всего: 387 человек.

В результате нашего исследования установлены общие связи в мотивационных структурах личности, ориентированной на научно-исследовательскую деятельность на довузовском и вузовском этапах профессионализации: «Внешняя положительная мотивация» и «Менеджмент» у школьников технического, гуманитарного и естественнонаучного направлений ( $r=0,57$ ,  $p<0,001$ ), ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) и ( $r=0,33$ ,  $p<0,05$ ), так же у студентов этих же направлений ( $r=0,29$ ,  $p<0,01$ ), ( $r=0,39$ ,  $p<0,001$ ) и ( $r=0,48$ ,  $p<0,001$ ), «Менеджмент» и «Карьера» у школьников технического, гуманитарного и естественнонаучного направлений ( $r=0,37$ ,  $p<0,05$ ), ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ) и ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ), так же у студентов этих же направлений ( $r=0,37$ ,  $p<0,001$ ), ( $r=0,30$ ,  $p<0,001$ ) и ( $r=0,44$ ,  $p<0,01$ ), что отражает стремление реализоваться в качестве руководителя, сопряженное с карьерным ростом и позитивной оценкой со стороны коллег и социума, которая подтверждает их профессиональную состоятельность и конкурентоспособность.

С переходом с довузовского на вузовский этап профессионализации происходит трансформации структур креативности и мотивации, механизмом выступает **переструктурирование опыта**, т.е. нарушение упорядоченности знаний и способов исследования.

Так же механизм **конструктивного саморазвития** – стремление совершенствоваться в профессиональной и интеллектуальной сферах, оценивать возможности и перспективы как свои собственные, так и той темы, которую они исследуют.

*Для технического направления:*

Ведущим показателем мотивации выступает «Служение» (ориентация на труд для общества), а так же связью показателей: мотивации «Творчество» и креативности «Риск» у школьников ( $r=0,39$ ,  $p<0,01$ ), и у студентов ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ), характеризуются как личности, стремящиеся проявить себя в своих

научных разработках. Они, как исполнители, предпочитают работать по выверенным схемам, не рискуя возможными результатами.

Школьники технического направления придерживаются позиции, что их работа полностью отвечает всем их требованиям, студенты же понимают, что в любой профессиональной сфере, есть трудности, с которыми приходится сталкиваться и преодолевать; и подчас, наиболее значимые для общества научные проекты несут в себе большое количество ограничений, в связи с чем, ученые вынуждены пренебрегать своими желаниями и удобствами: «Служение» и «Комфорт» у школьников ( $r=0,29$ ,  $p<0,05$ ), и она же отрицательная у студентов ( $r= - 0,52$ ,  $p<0,001$ ).

*Для естественнонаучного направления:*

Ведущими показателями мотивации на довузовском этапе профессионализации являются «Профессиональный уровень», «Общение», «Комфорт» и «Предпринимательство», что выражается в склонности вариативно работать в заданных рамках, низкой потребностью в профессиональном общении, ориентации на руководящие позиции в исследовании, и показатели: мотивации «Творчество» и креативности/ «Разработанность» на вузовском этапе, т.е. реализовать свой творческий потенциал и детально проработать интересующую тему.

*Для гуманитарного направления:*

На довузовском этапе профессионализации ведущим является показатель креативности «Сложность», т.е. готовность решать субъективно сложные задачи, Школьники воспринимают научную деятельность как сложную, творческую, требующую сил и старания, и чем сложнее порученная работа, тем более высокое положение в научном мире человек занимает.

Сложность задачи не допускает ошибок, поэтому все должно быть четко организовано: «Сложность» коррелирует с «Карьера» и «Творчество» ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ) и ( $r= - 0,43$ ,  $p<0,05$ ); на вузовском этапе – ведущие показатели мотивации: «Социальная полезность» и «Карьера». Это характеризует осознание общественной значимости выполняемой работы и личную заинтересованность в карьерном росте, чем более необходим научный проект в обществе, тем более он сложен для выполнения, важно насколько много

ученый знает о предмете исследования и как может эти знания применить: «Социальная полезность» - «Название» и «Любознательность» ( $r=-0,20$ ,  $p<0,05$ ) и ( $r=0,23$ ,  $p<0,01$ ).

В своей работе мы, проведя регрессионный анализ, определили влияние характеристик креативности на мотивацию субъектов научно-исследовательской деятельности.

*По этапам профессионализации:*

- **На довузовском** – уровень креативности влияет на специфику самого мотивирования: «Внутренняя мотивация» и «Внешняя положительная мотивация» (со стороны кого/чего возникает).

- **На вузовском этапе** уровень креативности оказывает влияние на показатели мотивации, связанные с непосредственной профессиональной деятельностью: «Вызов» и «Предпринимательство» (на что направленно).

*По научным направлениям:*

Для представителей **технического направления** на довузовском и вузовском этапах профессионализации характерно влияние показателя «Оригинальность» на «Стабильность работы», причем с переходом на новый этап характер влияния меняется с отрицательного на положительный, так же обнаружена тенденция отрицательного влияния показателя «Любознательность» на «Стабильность работы», что свидетельствует о зависимости занимаемой ученым должности от возможности продуцировать новые идеи или усовершенствовать старые.

Для **гуманитарного направления**: возможность ставить перед собой сложные задачи подразумевает способность к детальной проработке стратегии исследования определяет готовность (ориентацию) на сложные проекты. – влияние показателя «Разработанность» на «Вызов».

Для **естественнонаучного направления** свойственно влияние показателя креативности «Гибкость» на показатель мотивации «Служение», что характеризуется как понимание важности для разработки общественно значимых проектов учета не только своих собственных представлений о проблеме, но и возможности их корректировать.

Для анализа качественных различий структур субъектов научно-исследовательской деятельности на этапах профессионализации нами был проведен анализ структурных индексов по системе предложенной А.В. Карповым. Было выявлено, что у технического и естественнонаучного направлений – происходит снижение уровня организованности, в то время как у гуманитарного – наоборот происходит повышение от школьников к студентам показателей ИОС, ИДС и ИКС. Таким образом, для технического и естественнонаучного направлений, чем ниже организованность структуры, тем четче представление о необходимых этапах в проводимом исследовании и разнообразней способы их реализации. Для гуманитарного – двойственное значение: с одной стороны, помогает сохранить идею исследования, проекта не отвлекаясь на второстепенные стороны, а с другой – ограничивает творческие возможности.

По совокупности полученных результатов можно заключить, что субъекты довузовского и вузовского этапов профессионализации гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений обладают как общими характеристиками, так и специфическими для каждого направления в частности.

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*к.пс.н., Козловская Ю.П., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей мотивации учебной деятельности, коммуникативной сферы будущих психологов. Предложены рекомендации преподавателям по формированию мотивации учебной деятельности обучающихся, направленной на овладение профессией, а также по развитию навыков и умений общения.

**Ключевые слова:** личность; развитие личности; учебная деятельность; мотив; мотивация учебной деятельности; общение; коммуникативные умения.

## **DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF FUTURE PSYCHOLOGIST ON THE STAGE OF PREPARATION AT HIGHER SCHOOL**

*Kozlovskaya J.P.*

**Abstract.** The results of research of features of motivation of educational activity, communicative sphere of future psychologists are presented in the article. Re-

commending teachers offer on forming of motivation of educational activity of student, by the profession sent to the capture, and also on development of skills and abilities of communication.

**Keywords:** personality; development of personality; educational activity; reason; motivation of educational activity; communication; communicative abilities.

Учебная деятельность в высшей школе – это деятельность по самоизменению, её продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе её выполнения в самом субъекте. Абитуриент, поступивший в учреждения высшего образования должен знать, что делать, зачем делать, как делать, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя.

Целью нашего исследования было изучение ведущих мотивов учебной деятельности и социальных установок, особенностей коммуникативной сферы будущих психологов на начальном этапе подготовки в высшей школе.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет». В нем принимало участие 153 обучающихся специальности «Психология».

Анализ мотивов учебной деятельности и социальных установок обучающихся показал, что тестируемые, доминирующей мотивацией учебной деятельности которых является получение знаний (54%), как правило, важнейшей ценностью в своей жизни считают свободу и ориентируются на неё. Они всегда имеют своё мнение и отстаивают свою позицию. При совершении поступков у них наблюдается проявление самостоятельности и индивидуальности.

Обучающиеся, ведущей мотивацией учебной деятельности, которых является получение диплома (40%), как правило, ориентированы на альтруизм, свободу, труд, процесс деятельности. Это тестируемые, которым в большей степени нравится процесс учебной деятельности. Они менее задумываются над достижением результата. Их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу. Обучающиеся этой группы все свое время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, каникул. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то другие занятия. Доминанция альтруистических ценностей позволяет сделать вывод о том, что юноши и девушки этой группы часто безвозмездно

помогая другим решать их проблемы, действуют в ущерб себе. Они отличаются от других высоким уровнем социальной и гражданской зрелости, независимостью в совершении поступков и выражении мыслей.

Среди обучающихся, доминирующей мотивацией учебной деятельности которых является овладение профессией (6%), не было отдано предпочтение той или иной изучаемой социальной установке. Среди этих испытуемых есть как ориентирующиеся на альтруизм, труд, свободу, процесс деятельности, достижения успеха, так и те, которые ориентируются на эгоизм, деньги, власть, результат деятельности и избежание неудач.

На наш взгляд для развития мотивации учения и овладения профессией в процессе учебной деятельности преподавателю необходимо использовать активные методы обучения. Организовывать межвузовские обмены между студентами, встречи со специалистами, достигшими успеха в профессии. Формировать и развивать профессиональную компетенцию. Проводить ознакомительную практику на ранних этапах обучения в высшей школе. Курс «Введение в специальность» читать с привлечением психолога, а также высококвалифицированного специалиста и студента-выпускника. Такой подход обеспечит всестороннее ознакомление с особенностями типичных ситуаций, а также трудностями, возникающими в процессе адаптации будущих молодых специалистов к профессиональной деятельности.

Исследуя коммуникативную сферу современных обучающихся, мы пришли к выводу, что тестируемым с низким уровнем потребности в общении свойственен очень высокий уровень организаторских склонностей, стремление к цели и продуктивной работе, низкий уровень коммуникативных склонностей (46%). Обучающиеся со средним уровнем потребности в общении обладают низким уровнем организаторских (40%) и коммуникативных (50%) склонностей. Современный обучающийся в общении предпочитает благоразумный стиль, доброжелательно относится к деловой критике, критически относится к высказываниям других людей. Однако ему необходимо избегать поспешных выводов, не заострять внимание на манере говорить, не притворяться, не искать скрытый смысл в словах собеседника.

Для развития коммуникативных навыков и умений у обучающихся пре-

подавателю можно рекомендовать использовать в учебном процессе активные методы обучения, способствующие установлению диалога или обратной связи в системах «студент-преподаватель», «студент-студент». Это может быть лекция-беседа или диалог с обучающимися. Такая лекция предполагает непосредственный контакт с аудиторией. Она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы; определять содержание и темп изложения с учетом специфики будущих специалистов; расширять круг мнений обучающихся; использовать коллективный опыт и знания. Лекция-дискуссия представляет собой использование не только ответов студентов на вопросы преподавателя, но и свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала. Наибольший эффект достигается при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом управлении ею. Лекция с интенсивной обратной связью включает, наряду с традиционной лекционной работой, периодическое использование технических устройств для получения сведений о реакциях всей группы обучающихся на различные вопросы, задаваемые преподавателем. Лекция имеет характер разветвленной обучающей программы, в которой вопросы задаются в начале и в конце логически завершенного отрезка учебной информации. Лекция с применением элементов «мозгового штурма» заключается в порождении студентами различных идей, решений и т.п. по изучаемой проблеме с последующим обобщением таких ответов преподавателем. Педагог предлагает аудитории совместно вывести то или иное правило, набор требований, закономерность и т.п. В этом случае он обращается к личному опыту и знаниям студентов, уточняет, дополняет и систематизирует вносимые предложения и «возвращает» их студентам в виде «совместно выработанного» обобщенного знания. Лекция с разбором микроситуаций по форме аналогична лекции-дискуссии, но при этом обсуждаются конкретные ситуации из реальной практики. Такие ситуации преподаватель представляет либо в форме словесного описания, либо путем демонстрации короткой видеозаписи. Эти ситуации анализируются и обсуждаются всей аудиторией. При этом преподаватель активизирует студентов, задавая вопросы; выясняет их оценки суждений других студентов; развивает дискуссию, направляя её в необходимое русло; ненавязчиво, но аргументировано подводит группу к

коллективному выводу или обобщению. Лекция-консультация, групповая консультация состоит из краткого изложения основных вопросов изучаемой темы и последующих ответов преподавателя на вопросы, задаваемые студентами. Такие лекции эффективно проводить по темам, носящим практический характер. Ответам на вопросы отводится, как правило, до 50% учебного времени. В конце лекции преподаватель организует свободный обмен мнениями и подытоживает его. Пресс-конференция проводится с привлечением высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы. При организации конференции обучающиеся, предварительно информированные о профиле приглашенных специалистов, готовят перечень вопросов и, письменно оформив его, сдают преподавателю. Приглашенные специалисты должны быть заранее ознакомлены с указанными вопросами [Шевандрин Н.И., 1995].

Формирование умений и навыков целесообразнее реализовывать путем: 1) анализа и обсуждения конкретных ситуаций; 2) решения ситуационных (производственных) задач; 3) рассмотрения конфликтов, событий; 4) разбора деловой документации; 5) разыгрывание ролей (инсценировки); 6) деловых имитационных игр; 7) игрового проектирования и других игровых форм занятий [Бобнева М.И., 2015].

На начальном этапе подготовки в высшей школе необходимо выявлять уровень развития коммуникативных навыков и умений и по результатам диагностики организовывать в учебных группах тренинги общения [Алиева М. А., 2001].

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о необходимости комплексного изучения личности будущего психолога.

## **ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК КОПИНГ-РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Корзун С.А., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена исследованию копинг-ресурсов у студентов. Рассмотрена проблема копинг-ресурсов в рамках западной и отечественной психологии. В статье представлены результаты эмпириче-

ского исследования влияния копинг-ресурса на выбор копинг-поведения у студентов.

**Ключевые слова:** совладающее поведение; копинг-ресурсы; локус контроля.

## **LOCUS OF CONTROL AS A COPING RESOURCE OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION**

*Korzun S.A.*

**Abstract.** The given article is devoted to the research of coping resources among students. The problem of coping-resources is studied within the bounds of home and foreign psychology. The article presents the results of an empirical study of the influence of coping resource on the choice of coping behavior among students.

**Keywords:** coping behavior; coping resources; locus of control.

В настоящее время количество трудных ситуаций в жизни молодежи постоянно увеличивается. Стрессогенность жизни молодых людей в период обучения в вузе обуславливается действием разнообразных факторов: материальная и бытовая неустроенность, интенсивная интеллектуальная деятельность, экзаменационные стрессы и пр. Для совладания с трудными жизненными ситуациями личность использует достаточно сложную систему внешних и внутренних ресурсов. Как правило, вероятность использования адаптивного совладающего поведения зависит от особенностей самой личности. В психологии совладающего поведения под копинг-ресурсами принято понимать характеристики личности и социальной среды, которые повышают стрессоустойчивость. Это личностные структуры и определенные характеристики социальной среды, которые помогают личности справляться с угрожающими обстоятельствами, облегчают адаптацию [Сирота Н.А., 2001].

Личностные и социальные копинг-ресурсы стали предметом исследования многих зарубежных и российских психологов. Так, S. Folkman к копинг-ресурсам относит физические ресурсы (здоровье, выносливость и пр.), психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и т.д.), социальные (социальные связи человека и другие виды социальной поддержки человека). S. Folkman подразделяет их на личностные (ресурсы когнитивной сферы; Я-концепцию; интернальный локус контроля; аффилиацию; ценностную мотивацию); социальные (ресурсы социальной поддержки; социальную поддержку).

вационную структуру личности и пр.), и средовые копинг-ресурсы, представленные системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек) и социально поддерживающим процессом (умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку) [Folkman S., 1984].

В отечественной психологии к анализу ресурсов копинг-поведения обращались такие известные ученые, как К.А. Абульханова, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова, Н.А. Сирота, Л.И. Дементий и др. Проведенный анализ публикаций по проблеме копинг-ресурсов позволяет выделить такие ресурсы как тип темперамента, мотивация достижения, локус контроля, ответственность, эмпатия, Я-концепция, стиль психологической защиты, «профессиональный опыт», «жизнестойкость», оптимизм, самооффективность, «упрямство духа», нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, готовность идти навстречу людям [Крюкова Т.Л., 2005; Сирота Н.А., 2001; Дементий Л.И., 2004; Бодров В.А., 2006].

Согласно Н.А. Сирота и В.М. Ялтонскому успешное совладающее поведение обуславливается системой компонентов, в том числе и личностных ресурсов, к которым относится и локус контроля [Сирота Н.А., 2001]. Уровень субъективного контроля является существенной социально-психологической характеристикой личности, определяющей степень активности собственных усилий и готовность личности к конструктивному взаимодействию с окружающими.

Целью нашего исследования явилось изучение локуса контроля как копинг-ресурса совладающего поведения. В исследовании приняли участие 84 респондента 1-го и 2-го курсов педагогического вуза. В качестве диагностического инструментария использовались методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК) (адаптированный вариант Е.Ф. Бажиным, К.А. Голынкиной и А.М. Эткиндо) и методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

В результате исследования было выявлено, что большинство респондентов (73 %) выбирают проблемно ориентированный копинг, т.е. в трудных ситуациях респонденты склонны проявлять когнитивную активность, направлен-

ную на преобразование трудной ситуации. В свою очередь, копинг, ориентированный на эмоции, выбирают 14 % респондентов. Данные респонденты в процессе совладания склонны эмоционально реагировать на трудную ситуацию, приводящую к различным неадекватным оценкам ситуации, проявлению чрезмерного раздражения, плача и пр. Копинг, ориентированный на избегание выбирают 12 % респондентов. В трудных ситуациях данные респонденты уходят от решения проблемы, пытаются дистанцироваться, тем самым проявляя пассивность в преодолении трудных ситуаций.

Исходя из результатов по определению уровня субъективного контроля, испытуемые были отнесены к одной из трех групп: интернальный, экстернальный и неопределенный тип. Испытуемыми с неопределенным типом считались те, кто по количеству набранных баллов попал в промежуточное положение по экстернальности - интернальности, т.е. не был выраженным интерналом или экстерналом. В процентном соотношении у большинства респондентов (62%) выявлен экстернальный локус контроля. Интернальный локус контроля – у 26 % респондентов, соответственно неопределенный локус контроля выявлен у 12 % респондентов.

Для изучения влияния локуса контроля как копинг-ресурса на совладающее поведение был использован однофакторный дисперсионный анализ. В данной группе респондентов было обнаружено, что экстернальность оказывает значимый эффект на выбор эмоционально ориентированного копинга ( $F(2;81) = 3,150; p = 0,04$ ). Экстернальный локус контроля предусматривает склонность личности приписывать ответственность за происходящие в жизни события различным внешним силам. Влияние экстернальности на актуализацию эмоционально ориентированного копинг-поведения при разрешении трудных ситуаций предполагает демонстрацию личностью чрезмерной эмоциональности, возбудимости, импульсивности, что в свою очередь может привести не только к неадекватности восприятия трудной ситуации, но и не способности продуктивно разрешить ситуацию. Следовательно, экстернальность оказывает влияние на выбор малопродуктивного копинг-поведения. Однако, существуют ряд ситуаций, например, ситуации потери, в которых использование малопродуктивного копинг-поведения, может наоборот способствовать более эффек-

тивному совладанию с ситуацией. Так, эмоциональное отреагирование, перенос ответственности на других людей снижают напряженность, что позволяет личности постепенно справиться с проблемой. В этом случае экстеральный локус контроля является личностным ресурсом, обуславливающим использования эмоционально ориентированного копинга.

Таким образом, локус контроля может выступать мощным личностным ресурсом, влияющим на продуктивность или непродуктивность совладающего поведения. Вопрос о влиянии ресурсов на совладающее поведение в зависимости от ситуации требует дальнейшего изучения.

## **ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*д.п.н., Красинская Л.Ф., Самара, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается, каким образом профессиональное образование детерминирует стиль мышления преподавателя высшей школы и способствует формированию технократического или антропоцентрического подхода к педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность; преподаватель высшей школы; стиль мышления; технократический и антропоцентрический подход к преподаванию.

## **THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION ON THE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITIES**

*Krasinskaya L.F.*

**Abstract.** The article reveals how the professional education determines the style of thinking of teachers of high school and contributes to the formation of a technocratic or anthropocentric approach to teaching.

**Keywords:** teaching practice; teacher of high school; thinking style; technocratic and anthropocentric approach to teaching.

Профессия преподавателя высшей школы является одной из немногих, которая объединяет специалистов с разным базовым образованием, выполняющих при этом одинаковые функции, связанные с педагогической и научно-

исследовательской деятельностью. Как показали результаты нашего исследования, проведенного в технических университетах г.Самары, около половины (47%) преподавателей технических и естественнонаучных кафедр остались работать в вузе исключительно из-за любви к науке, 24% – это те, кто попал в вуз «случайно», и только 29%, по их собственному признанию, имели склонность к педагогической профессии. Среди преподавателей гуманитарных кафедр желание обучать и воспитывать студентов присутствовало у 41% респондентов. Несмотря на разные мотивы профессионального выбора, успешными в вузе могут быть и те, и другие, при этом каждый найдет тот аспект деятельности, который наиболее полно соответствует его индивидуальным способностям и склонностям.

Однако учитывая, что педагогическая профессия относится к типу «человек-человек» [Климов Е.А., 1996], возникает вопрос: смогут ли преподаватели, изначально выбравшие иные профессии («человек-техника», «человек-знаковая система» и др.), как более соответствующие их индивидуальным особенностям, эффективно обучать и воспитывать студентов, или для этого им будет не хватать определенных качеств? Чтобы ответить на этот вопрос, было проведено исследование, в котором приняли участие слушатели системы повышения квалификации – представители разных кафедр технического вуза (225 преподавателей, из них – 112 мужчин, 113 – женщин; 110 – преподаватели технических, 52 – гуманитарных и 63 – естественнонаучных дисциплин). Для психодиагностики были отобраны следующие методики: «Опросник структуры темперамента» [Русалов В.М., 1990] и тест «Стили мышления» [Алексеев А.А., Громова Л.А., 1993]. Помимо тестовых методик использовалось анкетирование, позволяющее выявить понимание преподавателями приоритетных целей образования, отношение к различным технологиям обучения и педагогическим подходам во взаимодействии со студентами.

Использование «Опросника структуры темперамента» было связано с желанием проверить, имеются ли у преподавателей разных кафедр технического вуза природные предпосылки для осуществления педагогической деятельности. В основе данного опросника лежит теоретическая модель темперамента, согласно которой все его свойства дифференцируются по двум шкалам – пред-

метной и социальной деятельности. Опросник позволил нам измерить следующие параметры: предметную и социальную эргичность (активность в деятельности и общении), предметную и социальную пластичность, предметный и социальный темп, предметную и социальную эмоциональность (чувствительность по отношению к деятельности и межличностному общению). Учитывая, что педагогическая работа предполагает интенсивное общение со студентами, наибольшее значение для нас имели эмпирические данные, полученные по социальным шкалам.

Как выяснилось в процессе исследования, результаты диагностики темпераментальных свойств показали, прежде всего, гендерные и отчасти возрастные различия, что размывает общую картину и затрудняет определение психологических особенностей преподавателей разных кафедр. И все же, результаты тестирования позволили нам обнаружить некоторые закономерности. Так, преподавателей технических дисциплин отличает хорошие показатели по предметным шкалам и невысокие показатели по таким социальным шкалам, как пластичность (60% - низкая степень, 5% - высокая степень) и эмоциональность в общении (37% - низкая степень, 19% - высокая степень). Преподаватели естественнонаучных кафедр демонстрируют средние показатели по предметным шкалам и достаточно низкие показатели по ряду социальных шкал, что сближает их с «технарями»: социальная пластичность (68% - низкая степень, 6% - высокая степень) и эмоциональность (34% - низкая степень, 24% - высокая степень). Преподавателей гуманитарных дисциплин, напротив, характеризуют достаточно хорошие показатели по таким социальным шкалам, как потребность в общении (33% - высокая степень, 20% - низкая степень), речедвигательный темп (43% - высокая степень, 15% - низкая степень), социальная эмоциональность (26% - высокая степень, 22% - низкая степень). Таким образом, можно предположить, что недостаточно развитая социальная гибкость и эмоциональная чувствительность у значительной части преподавателей с технической и естественнонаучной подготовкой мешает им в осуществлении педагогического взаимодействия со студентами.

Очень важными для решения исследовательской задачи оказались результаты диагностики стиля мышления преподавателей с разным профессио-

нальным образованием. Оценивалась выраженность основных стилей мышления: 1) аналитического (способность использовать логические процедуры для глубокого и многоаспектного рассмотрения проблемы); 2) синтетического (способность комбинировать разные, зачастую противоположные идеи, взгляды, подходы); 3) идеалистического (интерес к социальным и психологическим проблемам, склонность к нравственным и мировоззренческим оценкам явлений, доверие к интуиции); 4) реалистического (нацеленность на получение конкретного, осязаемого результата, решение задач с опорой на объективные факты и логику); 5) прагматического (нацеленность на выгодный результат, способность интуитивно схватывать суть проблемы и оперативно принимать решения с опорой на собственный опыт).

Как показали результаты исследования, стиль мышления только отчасти зависит от гендерных и возрастных особенностей респондентов. Во многом он определяется именно характером профессионального образования, что существенно различает преподавателей разных кафедр технического вуза. У преподавателей технических и естественнонаучных дисциплин больше выражены аналитический (30% и 34%), реалистический (15% и 13%) и аналитико-реалистический (11% и 10%) стили мышления. Это сближает представителей данных кафедр, но резко отличает их от «гуманитариев», у которых преобладают невыраженный, то есть использование разных мыслительных стратегий (30%), и идеалистический (21%) стили мышления. Таким образом, можно констатировать, что стиль мышления во многом детерминирован именно характером базового образования преподавателей. Наряду с другими факторами стиль мышления влияет на развитие профессионального сознания (технократического, антропоцентрического), а также на формирование соответствующих подходов к осуществлению педагогической деятельности.

Результаты анкетирования подтверждают данный вывод. Так, выбирая приоритетные цели профессиональной подготовки студентов, преподаватели технических и естественнонаучных кафедр на первые места поставили следующие: научить студентов использовать знания и умения для решения профессиональных задач (77% и 78%), сформировать систему знаний и умений по предмету (66% и 73%). Такую цель, как формирование личности студента, вы-

брали 28% преподавателей технических и 27% преподавателей естественнонаучных дисциплин. Для сравнения отметим, что 62% преподавателей с гуманитарным образованием рассматривают эту цель как наиважнейшую. В отличие от «гуманитариев», преподаватели технических и естественнонаучных кафедр, имеют достаточно слабое представление об активных методах обучения (дискуссионных, игровых, с использованием кейс-стади и др.) и соответственно реже их используют в педагогической работе, зато шире применяют информационно-коммуникационные технологии и другие технические средства обучения.

Следует отметить, что у преподавателей технического вуза, не имеющих базового педагогического образования, часто формируется технократический подход к педагогической деятельности. Это проявляется в рационально-логическом стиле преподавания, в заметной ориентации на внешнюю, технологическую сторону образовательного процесса и в недооценке его психологических аспектов, в организации взаимодействия со студентами, как с некоторыми «инженерными устройствами», без понимания тонких механизмов личностного взаимовлияния, от которого и зависит, в конечном итоге, успешность обучения и воспитания. Преподаватели с гуманитарным образованием чаще демонстрируют «надситуативное» педагогическое мышление (по терминологии М.М. Кашапова, 2003), что позволяет им подняться над конкретной ситуацией и рассмотреть ее в контексте главной цели воспитания личности студента.

Таким образом, сформированный в процессе профессионального обучения стиль мышления вузовского преподавателя неизбежно откладывает отпечаток на его педагогическую деятельность, прежде всего, на понимание им приоритетных целей образования, выбор образовательных технологий и организацию взаимодействия со студентами.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

*д.пс.н., Кудинов С.И., к.пс.н., Кудинов С.С.,  
Айбазова С.Р., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлено обсуждение результатов эмпирического исследования. Рассматриваются основные сферы самореализации и некоторые особенности в проявлениях данного феномена у студентов разного пола.

Исследование выполнено в рамках полисистемной концепции самореализации личности.

**Ключевые слова:** самореализация; личность; студенты; переменные; анализ; характеристики; факторы; данные; особенности; структура.

## FEATURES OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS

*Kudinov S.I., Kudinov S.S., Aybazova S.R.*

**Abstract.** Discussion of results of empirical research is presented in article. The main spheres of self-realization and some features in manifestations of this phenomenon at students of a different floor are considered. Research is executed within the polysystem concept of self-realization of the personality.

**Keywords:** self-realization; personality; students; variables; analysis; characteristics; factors; data; features; structure.

Исследование проведено в рамках полисистемной концепции самореализации личности С.И. Кудинова. В ходе эмпирического исследования использовались: Многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С.И. Кудинова; анкета «Гендерные представления о самореализации личности» С.И. Кудинова; методика на изучение пространства самореализации М.Р.Гинзбурга. Выборка испытуемых включала 90 человек, из них 40 юношей и 50 девушек.

На первом этапе обработки полученных данных результаты о нормативных представлениях о самореализации мужчин и женщин были обобщены и систематизированы, что позволило выделить три фактора. Первый фактор характеризует представления, согласно которым, мужчинам и женщинам приписываются разные психологические качества и свойства личности. Второй указывает на различия в содержании труда у мужчин и женщин. Для женщин, согласно данному фактору наиболее приемлемой считается экспрессивная сфера деятельности, где главным является исполнительский и обслуживающий характер. Мужчинам же уготована инструментальная сфера деятельности, где главным является творческий и руководящий труд. Третий фактор характеризует полоролевые представления, касающиеся закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Для женщин главными считаются роли матери, жены, хозяйки; для мужчины – профессиональные. Соответствен-

но мужчин оценивают по профессиональным успехам, а женщин, в первую очередь, по наличию семьи и детей.

В ходе исследования было установлено, что субъективная оценка самореализации у юношей и девушек имеет незначительные отличия. Так, более половины респондентов (55% юношей и 52% девушек) оценили себя как нереализованного человека; 32% юношей и 30% девушек оценивали себя как реализованного частично в какой-либо из сфер жизни; и всего 13% юношей и 18% девушек как реализующегося человека в жизни. Критерием успешности самореализации и у юношей, и у девушек выступает удовлетворенность самовыражением в значимой сфере жизнедеятельности.

Наиболее значимым пространством самореализации для юношей выступают занятия спортом, профессиональная деятельность и обучение. В то время как для девушек наиболее значимой сферой самореализации является творчество, семья, взаимоотношения, обучение. Менее всего, по мнению респондентов, самореализация может проявляться в общественной работе.

Обращает на себя внимание тот факт, что для девушек сфера «Семья: отношения с супругом, отношения с детьми, отношения с родителями» чуть более значима, чем профессиональная деятельность и ее значимость выражена сильнее, чем у юношей. Таким образом, статистически значимые различия с высоким уровнем значимости ( $P \leq 0,05$ ) отмечены только по сфере семья и общение. Сфера «профессиональная деятельность» одинаково значима и для юношей, и для девушек. Кроме того, статистически значимые различия с высоким уровнем значимости зафиксированы по «профессиональной деятельности» и «творчеству». Для юношей приоритетной сферой выступает профессиональная деятельность, предполагающая карьерный рост, высокую заработную плату, профессионализм, уважение, а для девушек творчество.

Для выявления особенностей проявления самореализации у юношей и девушек, эмпирические данные были подвергнуты сравнительному анализу. Статистически значимые различия с уровнем значимости ( $P \leq 0,05$ ) у юношей и девушек зафиксированы по шкалам эгоцентризм и конструктивность. Данные связи свидетельствуют, что юноши при самореализации в большей степени ориентированы на свои собственные потребности и эгоистические мотивы, а

процесс самореализации их вполне удовлетворяет. Иными словами, юноши чаще, чем девушки при самореализации проявляют свой рационализм. Они тщательно продумывают детали, строят планы на будущее, учитывают мелочи в деятельности и межличностных отношениях. Девушки чаще «действуют по настроению», поддаваясь эмоциям и творческому началу. Более того, юноши имеют в целом более высокие значения по личностной, социальной и профессиональной самореализации, а также по переменным установочно-целевого, динамического, мотивационного, когнитивного и прогностического компонентов. Это свидетельствует о том, что юноши в целом реализуют себя лучше девушек во всех сферах жизнедеятельности. Девушки, в свою очередь, чаще переживают положительные эмоции при самовыражении личности в различных сферах жизнедеятельности, у них ярче выражен самоконтроль в поведении и уверенность в том, что самовыражение в большей степени зависит от способностей, возможностей и талантов личности, чем от внешних обстоятельств.

В ходе проведения корреляционного анализа были вскрыты общие и специфические признаки в структурной организации самореализации у юношей и девушек. К общим признакам относится взаимосвязь на высоком статистическом уровне между переменными «активность», «оптимистичность» и «внутренний локус контроля». С содержательной стороны это указывает на тот факт, что при самореализации вне зависимости от половой принадлежности значимым является высокая социальная активность, надежда на лучшее и соответственно прогнозирование успешности, а также выраженный самоконтроль своего поведения и деятельности. Выявлены и отличительные особенности в структурной организации данного феномена в инструментально-стилевом блоке. Так, у юношей пассивность, характеризующая спад общей активности и нежелание доводить начатое до конца, связана с пессимистичностью, в то время как у девушек связь этих переменных незначительна ( $r=0,30$ ). У девушек пессимистичность связана с экстернальностью, а у юношей переживание отрицательных эмоций при самовыражении в различных сферах жизнедеятельности незначительно зависит от внешних обстоятельств, условий и везения ( $r=0,19$ ).

Таким образом, большинство интеркорреляций инструментально-стилевого блока самореализации личности совпадают у юношей и девушек.

Исключение составляют агармонические интеркорреляции динамического, эмоционального и регулятивного компонентов. Так, у юношей негативный эмоциональный фон (пессимистичность) связан со снижением общей активности, нежеланием доводить начатое до конца, а у девушек переживание отрицательных эмоций значительно зависит от внешних обстоятельств и условий.

В мотивационно-смысловых характеристиках самореализации также выявлена общая связь у юношей и девушек между социотризмом и креативностью. То есть как для девушек, так и для юношей значимым в самореализации выступает социально ориентированная мотивация и нестандартные, разнообразные способы и приемы самовыражения личности.

Вместе с тем, у девушек отмечаются значимые корреляционные связи между конструктивностью и социотризмом, конструктивностью и креативностью. Это значит, что успешное осуществление самовыражения способностей, личностных и интеллектуальных качеств в различных сферах деятельности у девушек зависит в большей степени от социально-значимой мотивации. У юношей в отличие от девушек отмечается значимая корреляционная связь между эготризмом и конструктивностью, что указывает на зависимость самовыражения от эгоистических интересов.

Итак, системообразующими переменными в структуре самореализации юношей выступают эготризмическая мотивация и креативность. В то же время, удовлетворение собственных эгоистических интересов и потребностей связано, как ни парадоксально, со стремлением быть полезным делу и другим людям, уверенностью в своих знаниях, способностях.

У девушек определяющей, включенной в большинство специфически значимых корреляционных связей является переменная - конструктивность, а ядерной составляющей самореализации - активность. Таким образом, успешное самовыражение способностей, личностных и интеллектуальных качеств в различных сферах деятельности у девушек связано со стремлением быть полезным делу и обществу, энергичностью, с социально-значимыми альтруистическими намерениями и побуждениями, а также с креативностью.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить некоторые закономерности в проявлениях самореализации студентов, установить спе-

цифичность структурной организации данного психологического образования, вскрыть возрастные и гендерные особенности проявления самореализации.

## **ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*к.пс. н., Ледовская Т.В., Резчикова О.А., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей совладающего поведения студентов очной формы обучения. Отмечено, что студенты, обучающиеся на очном отделении, в стрессовой ситуации достаточно редко используют мыслительные операции, адекватно оценивают ситуацию, а все чаще руководствуются эмоциями.

**Ключевые слова:** студенты; совладающее поведение; копинг-поведение.

## **THE FEATURES OF STUDENT'S COPING-BEHAVIOUR**

*Ledovskaya T.V., Reschikova O.A.*

**Abstract.** The article deals with analysis of features of coping-behavior of students. It is noted that the n a stressful situation rather seldom use cogitative operations, adequately assess a situation, and even more often are guided by emotions.

**Keywords:** students; coping-behavior.

В современном мире на психическое здоровье человека большое негативное влияние оказывает воздействие различных факторов: как внутренних, так и внешних. Среди них: личные проблемы, тяжелые жизненные ситуации, физические болезни, быстрый темп жизни, высокий уровень конфликтности в обществе, социально-экономическая и политическая нестабильность в стране, природно-климатические катастрофы и т.д. Все это зачастую способствует возникновению стрессов и депрессий. Справиться с негативным эмоциональным состоянием и неблагоприятными условиями человеку помогают механизмы психологической защиты, действующие на подсознательном уровне. Предотвратить отрицательное влияние жизненных трудностей человек может и осознанно, научившись правильно и эффективно с ними справляться. Такой контроль над своим внутренним состоянием в науке получил название совладающего или копинг-поведения.

Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям внутренних и внешних факторов являются студенты. Вступая во взрослую жизнь, они только учатся самостоятельно решать проблемы, делать сложный выбор, преодолевать трудности. К тому же немаловажное значение имеют и переживания, связанные с учебной деятельностью: сессии, сомнения в правильности выбранной профессии, адаптация к новым условиям. В основном эти факторы и становятся главными причинами стрессов и нервных расстройств, справиться с которыми не всегда удается эффективно.

Проблемы психологических защит и совладающего поведения интересовали ученых еще с конца XIX века и рассматривались представителями различных школ неоднозначно. Впервые термин «психологическая защита» был предложен З. Фрейдом в книге «Защитные нейропсихозы». В дальнейшем исследованием этой проблемы занимались такие зарубежные и отечественные ученые как А.Адлер, Ф.В.Басин, Ф.Е.Василюк, Г.Каллерман, М.Кляйн, Р.Плутчик В.Райх, В.С.Роттенбер, В.А.Ташлыков, А.Фрейд, и др. В настоящее время под психологической защитой принято понимать специальную систему стабилизации личности, направленную на ограждение сознания личности от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В., 2003]. Автором наиболее известной классификации психологических защит является Р. Плутчик. Им было выделено 8 защитных механизмов: реактивное образование – компенсация, подавление – замещение, отрицание – проекция, интеллектуализация – регрессия. Самым сложным по своему значению и действию, по мнению ученого, является «интеллектуализация», т.к в основе его лежит переоценка и переработка информации [Романова Е.С., Гребенников Л.Р., 1996].

В отличие от действующих на бессознательном уровне психологических защит, совладающее поведение осуществляется осознанно и требует определенных усилий и контроля со стороны человека. Кроме того, оно направлено не просто на смягчение дискомфорта, а на активное изменение ситуации [Крюкова Т.Л., 2007]. Исследованием феномена копинг-поведения занимались Л.И. Анцыферова, Т.Л. Крюкова, Р. Лазаурус, А.В. Либина, Л. Мэрфи, Дж. Роттер, С.

Фолкман и др. Среди многообразия подходов к классификации копинг-стратегий, наиболее распространенным и общепринятым является подразделяющий их на три группы: когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

На выбор личностью той или иной стратегии совладания оказывают влияние множество факторов, важнейшими из которых являются личностные и возрастные особенности. Для представителей категории студенчество, объединенных схожими возрастными и деятельностными характеристиками, такими особенностями являются: разрыв реального и идеального, индивидуализация, формирование мировоззрения, высокая рефлексивность, переоценка ценностей, стремление к самопознанию, саморазвитию, интенсивное развитие интеллекта и познавательных способностей, освоение новых социальных ролей, профессионализация [Кобзева Н.И., 2011; Маркова Ю.А., Мареева Е.Б., Севидова Л.Ю., 2010].

Для диагностирования особенностей защитного и совладающего поведения были выбраны следующие методики: В.А. Семиченко «Защита или совладание»; Опросник Р. Плутчика Г. Келлерман Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля»; Э. Хайм «Диагностика копинг-стратегий». Проведенное исследование показало, что среди защитных механизмов студентам очного отделения в большей мере присуща «проекция» (45,1%), предполагающая неосознаваемое отражение человеком собственных эмоционально неприемлемых негативных качеств, черт, желаний и приписывание их другим людям с целью самопринятия и переложения ответственности за свое внутреннее состояние на окружающий мир [Романова Е.С., Гребенников Л., 1996]. К «рационализации» оказались склонными лишь 16,1%.

Наиболее характерным для студентов в состоянии стресса является использование не защитного, а совладающего поведения (93,5%), что говорит об их способности справляться с трудными жизненными ситуациями с помощью осознанных действий и способов, адекватных личностным особенностям и внешним факторам, осуществлять контроль своего поведения и изменять условия среды за счет собственных волевых усилий [Крюкова Т.Л., 2007].

Из числа когнитивных копинг-стратегий 38% выборки отдали предпочтение «проблемному анализу». Среди эмоциональных, популярным для больш-

шинства испытуемых оказался «оптимизм». Его выбрали 58%. Что касается поведенческих копинг-стратегий, 32% молодых людей в стрессовых ситуациях склонны использовать «отвлечение».

Анализируя полученные результаты по показателям продуктивности и адаптивности мы выяснили, что студенты наиболее эффективно справляются со стрессом с помощью эмоциональных копинг-стратегий, а значит прибегают к ним чаще, чем к остальным. Эмоциональная стратегия «оптимизм» свидетельствует о том, что студенты стараются позитивно взглянуть на какую-либо трудность, верят в ее благоприятный исход [Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В., 2003]. Действие «оптимизма», как и других эмоциональных стратегий, позволяет справиться с негативными эмоциями, но не решить проблему. На временный уход от неприятных событий и переживаний направлена и поведенческая стратегия «отвлечение» предполагающая погружение в любое дело с целью забыть о трудностях [Там же] Разрешение проблемы возможно лишь с помощью когнитивных копинг-стратегий, которые используются студентами в меньшей степени, чем эмоциональные. Именно за когнитивной оценкой ситуации, основанной на интеллектуальных операциях, следует выработка механизмов ее преодоления. Когнитивная копинг-стратегия «проблемный анализ» заключается в попытке человека разобраться в ситуации, найти наиболее оптимальный выход из нее, извлечь полезный опыт [Набиуллина Р.Р., 2003].

Анализ данных позволяет определить, что студенты, в стрессовых ситуациях склонные к защите, обладают большей выраженностью таких механизмов как «замещение», «регрессия», «проекция», «гиперкомпенсация», чем студенты, использующие копинг-стратегии. Применение «регрессии» и «гиперкомпенсации» говорит об общей незрелости механизмов психологической защиты у данных субъектов. При выявлении наличия связи между предпочитаемыми студентами механизмами защиты и совладания и успеваемостью выяснилось, что преобладающие защитные механизмы и эмоциональные копинг-стратегии с достижениями в учебной деятельности не коррелируют. Тогда как когнитивные («проблемный анализ», «придача смысла» или переосмысление, «сохранение самообладания», «установка собственной ценности», которые предусматривают высокий уровень адаптивных возможностей и позволяют

найти наиболее рациональное решение проблемы) и поведенческие («обращение», выражающееся в просьбе помощи для выхода из сложной ситуации у других людей) с успеваемостью непосредственно взаимосвязаны и могут оказывать на нее влияние.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза подтвердилась частично. При постановке гипотезы учитывались теоретические знания о личностных характеристиках и особенностях психического развития в юношеском возрасте. Это, прежде всего, высокий уровень развития интеллекта и мыслительных операций, формирование абстрактно-логического и творческого мышления посредством учебно-профессиональной деятельности. Однако оказалось, что когнитивные копинг-стратегии и механизм психологической защиты «рационализация», в основе действия которых лежат интеллектуальные процессы не являются популярными среди студентов. Таким образом, можно сделать вывод, что испытуемые в стрессовой ситуации достаточно редко используют мыслительные операции, адекватно оценивают ситуацию, а все чаще руководствуются эмоциями. Данный факт свидетельствует о недостаточной сформированности у молодых людей рациональных способов борьбы со стрессом, так как их формированию не уделяется должного внимания ни в период дошкольного воспитания и школьного обучения, ни в процессе обучения в вузе. Возможно, такой результат объясняется и тем, что студенты находятся лишь на начальном этапе получения высшего образования и к четвертому курсу ситуация может измениться. Нельзя исключать и влияния на выбор испытуемыми стратегий совладания социальных, физических, психологических, материальных копинг-ресурсов, индивидуальных особенностей личности.

Таким образом, в процессе обучения студентов в вузе является важным уделять внимание формированию у них эффективных копинг-стратегий, которые помогут максимально предотвратить воздействие стрессовых и конфликтных ситуаций и предупредить возможные негативные последствия.

# ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА СРЕДСТВАМИ КОНСАЛТИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*к.п.н., Лукашения З.В., Барановичи, Беларусь*

**Аннотация.** В статье представлены возможности использования консалтинга для повышения квалификации преподавателей вуза непосредственно на рабочем месте. Консалтинг, осуществляемый в форме игротехнического моделирования, позволяет решать задачи по разработке стратегии реализации управленческих целей осуществляемой профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** непрерывное образование; консалтинг; игротехническое моделирование; схемотехника.

## IMPLEMENTATION OF CONTINUOUS EDUCATION OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION MEANS OF CON- SULTING OF PROFESSIONAL ACTIVITY

*Lukashenya Z.V.*

**Abstract.** Possibilities of use of consulting for professional development of teachers of higher education institution directly on a workplace are presented in article. The consulting which is carried out in the form of igrotekhnicheskyy modeling allows to solve problems of development of strategy of the realization of the administrative purposes of the enabled professional activity.

**Keywords:** continuous education; consulting; igrotekhnicheskyy modeling; circuitry.

В настоящее время управленческая деятельность является одним из наиболее важных факторов функционирования и развития образовательных учреждений. Вузам приходится функционировать в условиях нарастающей взаимной конкуренции. В этой связи профессорско-преподавательскому составу вуза необходимо постоянно совершенствоваться в своей профессиональной деятельности. В качестве средства, обеспечивающего непрерывное образование преподавателя вуза непосредственно на рабочем месте, нами предлагается консалтинг его профессиональной деятельности.

Наработанный в современной традиционно реализуемой практике образования взрослых арсенал средств обучения позволяет активизировать профессиональную подготовку, но не дает возможности решить задачи формирования эвристических способностей проблемного поиска, способностей выработки новых средств решения, способностей по нахождению новых нетривиальных стратегий реализации управленческих целей осуществляемой профессиональной деятельности. Консалтинг, осуществляемый в форме игротехнического моделирования, позволяет реализовать эти задачи.

Консалтинг нами рассматривается как вид интеллектуальной деятельности, основная функция которой заключается в анализе полученной от заказчика (преподавателя вуза) информации, направленной на решение поставленных им как «клиентом» консалтинга задач. Консалтинговые услуги являются одним из достаточно востребованных направлений современного рынка. Организации создают свои внутренние отделы консалтинга, которые, набрав опыта, преобразуются в независимые консалтинговые компании и выходят на внешний рынок. Нами предлагается создание консалтинговой службы вуза, которая формируется из кадрового ресурса педагогов, прошедших специальную игротехническую подготовку. Из их числа под каждую конкретную проблему конкретного преподавателя вуза («клиента» консалтинга) формируется коллективный субъект «консультант».

Управленческая деятельность предполагает решение проблем в следующей последовательности: определение конкретных целей развития, выявление их приоритетности, очередности и последовательности решения. На этой основе разрабатываются задачи, определяются основные направления и пути их решения, вырабатывается система мероприятий для решения намеченных проблем, определяются необходимые ресурсы и источники их обеспечения, устанавливается контроль выполнения поставленных задач. Для решения средствами консалтинга проблем, которые возникают в профессиональной деятельности педагога, мы используем такую же последовательность.

Грамотная постановка целей по реализации профессиональной деятельности преподавателя вуза определяет будущее не только его карьеры, но

и в целом организации «высшее учебное заведение». Этап постановки целей и задач осуществления педагогом своей профессиональной деятельности связан с предварительным анализом и прогнозами на будущее.

Проанализированная в целях внутриорганизационного управления информация – это новая по качеству информация. Она должна отвечать требованиям достоверности (репрезентативности), качественности и минимальности по объему (информация по существу). Преподавателю вуза важно овладеть способами оперирования управленческим знанием, что, к сожалению, не всегда учитывается в практике традиционного профессионального образования. Вопрос о содержании знаниевого конструкта управленческой деятельности педагога и способах его передачи профессионалу составляет сущность управленческого консультирования профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Прогнозирование профессиональной деятельности педагога как вероятностное определение направления ее развития может осуществляться: до начала процесса планирования, параллельно с данным процессом, по его окончании. Планирование профессиональной деятельности преподавателя вуза зависит от целей и стратегии развития организации «высшее учебное заведение».

Стратегическое планирование представляет собой набор действий и решений, которые ведут к разработке специфических стратегий, предназначенных для того, чтобы помочь организации достичь своих целей [Виханский О.С., 2009].

Процедура стратегического планирования является инструментом, помогающим преподавателю вуза в принятии управленческих решений. Принятие решений является основным фактором внутриорганизационного управления. Его задача – обеспечить нововведения и изменения в организации своей профессиональной деятельности в достаточной степени [Колпаков В.М., 2009]. Консалтинг обеспечивает самостоятельность принятия клиентом управленческих решений по внесению изменений в собственную профессиональную деятельность, что гарантирует их выполнение.

Совместные усилия коллективного субъекта «консультант» и клиента (преподавателя вуза) направлены на осмысление конструктивно развиваемого в консалтинге содержания профессиональной деятельности. Данное осмысление реализуется путем применения схемотехники с использованием приемов различного рода рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной и др.). При этом создаются наиболее оптимальные формы взаимодействия субъектов консалтинга через их смысловое погружение в предметно-коммуникационные, проблемно-конфликтные ситуации, рефлексивное преодоление которых обеспечивает как достижение эвристических решений, так и развитие творческого потенциала.

Регулирование как процесс устранения отклонений текущих показателей от плановых имеет место в условиях, когда процесс выходит за рамки принятых допущений [Зуб А.Т., 2009]. Непрерывно контролируя результаты осуществляемой профессиональной деятельности, преподаватель вуза имеет возможность оперативно принимать управленческие решения и стабилизировать ситуацию в случае ее негативного развития. Контроль при осуществлении консалтинга профессиональной деятельности педагога может быть непрерывным и дискретным во времени.

Управление осуществляется путем воздействия на факторы управления, т.е. на элементы объекта управления, свойства этих элементов, их связи с другими элементами, связи объекта управления с внешней средой. В результате системных свойств целостности объекта управления, изменение состояния того или иного фактора приводит к изменению состояния объекта управления в целом [Абчук В.А., 2009].

В рамках нашего исследования, предполагается, что овладение компетенциями управления собственной профессиональной деятельностью каждым преподавателем вуза приведет к организационному упорядочиванию функционирования всей системы «высшее учебное заведение». Принятие решения по инновационному изменению своей профессиональной деятельности каждым педагогом приведет к инновационному развитию вуза (эффект синергии).

Консалтинг для преподавателя вуза выполняет функции фасилитации проблемного поиска и обеспечения «клиента» средствами решения самостоятельно сформулированных проблем его профессиональной деятельности. Он обеспечивает развитие, адекватное акмеологически естественному генезису индивидуальности и социокультурным обстоятельствам и нормам развития общественных структур деятельности.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕДИФФИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

*Лятецкая И.Н., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье представлена проблема использования интедиффии на основе учета когнитивных стилей студентов. Обоснована целесообразность осуществления интедиффии на основе учета когнитивного метастыля «интегральность–дифференциальность». Описаны основные функции интедиффии в процессе подготовки педагогов.

**Ключевые слова:** интедиффия, интеграция, дифференциация, когнитивные стили.

## INTEDIFFIYA'S REALIZATION IN THE COURSE OF TRAINING OF TEACHERS ON THE BASIS OF THE ACCOUNTING OF THEIR COGNITIVE STYLES

*Lyatetskaya I.N.*

**Abstract.** The problem of use of intediffiya on the basis of the accounting of cognitive styles of students is presented in the article. Expediency of implementation of intediffiya on the basis of the accounting of cognitive metastyle «integralnost-differentsialnost» is proved. The main functions of an intediffiya in the course of training of teachers are described.

**Keywords:** intediffiya, integration, differentiation, cognitive styles.

Процессы дифференциации и интеграции в образовании не являются новыми, но, проявляясь в различных вариациях, продолжают оставаться актуальными. Указанные процессы являются взаимодополняющими, взаимонеизбежными, что обусловило появление интедиффии.

Понятие «интедиффия» ввел В.Ф. Моргун, под которым он понимал «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности» [Моргун В.Ф., 2003]. Ученый утверждал, что это универсальное понятие, свойственное разнообразным сферам познания, в частности образованию. В.Ф. Моргун предложил систему средств интедиффии деятельности ученика в разных видах учебной деятельности, включающую в себя корреляцию типов интедиффии и различных видов учебной работы (учебная работа, назначенная учителем и выполняемая учеником по собственной инициативе). Им была разработана система интедиффии на основе многомерной концепции личности, согласно которой интегративный и дифференцированный подходы не противоречат, а дополняют друг друга. В.Ф. Моргун рассматривал интедиффию обучения учащихся учреждений общего среднего образования.

А.А. Остапенко описал природосообразную модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребенка [Остапенко А.А., 2008]. Автор отмечал, что периодическая сменяемость процессов интеграции и дифференциации у обучающихся в образовательном процессе должна находиться в противофазе чередованию кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе, что является психолого-педагогической закономерностью.

Интедиффия в учреждениях высшего образования частично рассмотрена в работах Г.З. Дайновой [Дайнова Г.З., 2008]. Ученым рассмотрены факторы и условия формирования конкурентоспособного выпускника с точки зрения интедиффии обучения.

Следует отметить, проблема интедиффии в процессе подготовки педагогов не получила должного освещения в научной литературе, что определило актуальность данного исследования. Под интедиффией мы понимаем педагогическое явление, предполагающее взаимопереход интеграции и дифференциации во всех компонентах образовательного процесса и создание условных кластеров обучающихся на основе определенных признаков (склонностей, способностей, интересов, когнитивных стилей и т. д.).

Интедиффия представляет собой единство интеграции и дифференциации. Взаимосвязь этих противоположных по своему смысловому значению категорий отмечают в своих исследованиях М.Н. Берулава, Н.И. Вьюнова, А.В. Гвоздева, В.С. Готт, Б.М. Кедров, С.Е. Покровская, Л.Г. Щипулина и др. Интеграция и дифференциация существуют в неразрывном тандеме, способствуя овладению обучающимися разнообразных знаний, умений и навыков. Дифференциация способствует выделению частей, а интеграция – установлению связей между ними, в результате чего появляется системный характер единого целого, обладающего предпосылками для дальнейшего его развития и совершенствования.

Мы считаем, что одним из наиболее оптимальных критериев реализации интедиффии является учет когнитивных стилей будущих педагогов. Когнитивные стили – «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [Холодная М.А., 2004].

Когнитивные стили определяют способ познания студентами окружающего мира и самого себя. Они присутствуют на всех этапах познавательного процесса, начиная с восприятия и переработки данных до применения их на практике. Когнитивные стили представляют собой биполярное измерение, т. е. имеют два противоположных полюса (например, ригидность–гибкость познавательного контроля). Они формируются на протяжении становления личности человека и представляют собой достаточно устойчивую характеристику субъекта в познавательной деятельности. Когнитивные стили определяют познавательную стратегию человека.

В настоящее время выделяют около двадцати различных когнитивных стилей: полезависимость–полenezависимость, узкий–широкий диапазон эквивалентности, узость–широта категории, ригидность–гибкость познавательного контроля, фокусирующий–сканирующий контроль и т. д. Они отличаются особенностями проявления, различной регуляцией поведения человека. Значимость учета когнитивных стилей в процессе обучения подтверждают исследо-

вания И.Б. Афанасьевой, Ю.В. Борисовой, О.А. Зимовиной, О.В. Кошечкиной, С.И. Розум, Е.С. Рыбниковой, Р.А. Сафонова, Т.А. Сегеды, М.А. Тесли, и др.

На наш взгляд, наиболее оптимальным и универсальным является когнитивный метастиль – «дифференциальность–интегральность», разработанный Г.А. Берулавой. Данный стиль позволяет интегративно оценивать особенности познавательного поведения студентов, а не их отдельные психические процессы. В данном метастиле выделяют ряд стилей: интегрально–теоретический, дифференциально–теоретический, интегрально–деятельностный, дифференциально–деятельностный, интегрально–эмоциональный, дифференциально–эмоциональный и смешанный.

Интедиффия на основе учета когнитивного метастиля «интегральность–дифференциальность» позволяет избежать проблемы когнитивного диссонанса, который представляет собой состояние студента, характеризующееся отрицательной эмоциональной окрашенностью вследствие игнорирования индивидуальных когнитивных стратегий, детермированных стилем индивидуальности. Во время объяснения нового материала преподаватель чередует интегративное и дифференцированное представление информации. Это создаст необходимые условия для усвоения информации кластерами студентов, имеющих интегративные и дифференциальные когнитивные стили. В таком случае, обучающиеся смогут упражняться в использовании подчиненных когнитивных стилей в овладении новыми знаниями, а когда стиль изложения материала будет совпадать с их доминирующим стилем, они смогут уточнить и восполнить пробелы в информации.

Практические задания в процессе подготовки педагогов также должны быть на развитие доминирующего и подчиненного когнитивного стиля. Большая часть заданий должна быть на развитие подчиненного когнитивного стиля студента, меньшая – доминирующего. Особое внимание стоит уделить кластеру студентов со смешанными стилями для выявления у них впоследствии доминирующего когнитивного стиля. Они выполняют определенное количество заданий на выбор.

В индивидуальной работе со студентами, имеющими трудности в освоении конкретной информации, упор следует делать на доминирующие когни-

тивные стили. К примеру, если у обучающегося дифференциально-теоретический стиль, то информацию необходимо представлять от общего к частному, реализуя ступенчатый характер обучения.

Следовательно, интедиффия выполняет ряд функций в процессе подготовки педагогов: системности (позволяет накапливать и конкретизировать информацию о структурных элементах различных сфер научной действительности и объединять их в единое целое); аксиологическую (в процессе подготовки педагогов обязательно задействуется их личностный компонент, происходят изменения в аксиосфере обучающихся, их дальнейшей деятельности, профессиональном становлении); развивающую (проявляется в обязательном развитии всех психических процессов студентов и стратегий их познавательной деятельности); адаптивную (способствует приспособлению обучающихся к различным социальным группам людей, с которыми они взаимодействуют; а также содержания, методов и форм обучения образования к их индивидуальным особенностям); прогностическую (позволяет предвидеть перспективы дальнейшей деятельности, личностного развития и самосовершенствования педагогов по реализации их внутреннего потенциала); методологическую (интегрирует знания различных научных областей, которые выборочно используются в решении тех или иных проблемных ситуаций); здоровьесберегающую (значительно уменьшается время, физические и психологические усилия на усвоение и применение программного материала; отсутствует когнитивный диссонанс).

Таким образом, использование интедиффии на основе учета когнитивных стилей обучающихся позволяет эффективно решать задачу подготовки педагогов.

## **СТРУКТУРА И АЛГОРИТМ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*к.п.н., Майборода Т.А., Ставрополь, Россия*

**Аннотация.** Предложена структура и алгоритм применения системы акмеологического развития будущих инженеров в образовательном простран-

стве вуза, рассмотрены результаты экспериментального исследования по реализации системы акмеологического развития будущих инженеров

**Ключевые слова:** акмеологическое развитие будущих инженеров, структура, алгоритм, система акмеологического развития.

## **STRUCTURE AND ALGORITHM OF USE OF SYSTEM OF AKMEOLOGICHESKY DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS IN EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Mayboroda T.A.*

**Abstract.** The structure and algorithm of use of system of akmeologichesky development of future engineers in educational space of higher education institution is offered, results of a pilot study of realization of system of akmeologichesky development of future engineers are considered

**Keywords:** akmeologichesky development of future engineers, structure, algorithm, system of akmeologichesky development

Оптимизация акмеологического развития будущего инженера, как и цель любого акмеологического процесса, предполагает целесообразное движение субъекта развития к его наилучшему состоянию (достижению профессионального «акме») [Селезнева Е.В., 2007].

Опираясь на модель акмеологического развития будущих инженеров, уровни, критерии и показатели этого развития, принимая во внимание реальный уровень акмеологического развития будущих инженеров, в целях оптимизации данного процесса мы разработали и экспериментально апробировали систему оптимизации акмеологического развития будущих инженеров и алгоритм ее использования в образовательном пространстве вуза [Майборода Т.А., 2007].

Система оптимизации акмеологического развития будущих инженеров в образовательном пространстве представляет собой единство гностического, проектировочного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Гностический компонент включает действия субъектов акмеологического взаимодействия (преподавателей и студентов) по исследованию уровня акмеологического развития будущих инженеров. Результатом выступает определение имеющегося уровня акмеологического развития студента и выбор на этой

основе системы внешних воздействий повышения уровня его акмеологического развития.

Проектировочный компонент содержит действия, связанные с определением стратегии оптимизации акмеологического развития будущего инженера и решением тактических задач на каждом из этапов формирования ее уровней. Результатом является определение индивидуальной траектории акмеологического развития будущего инженера в процессе его движения к профессиональному акме, составление на этой основе индивидуальной программы реализации его акмеологического потенциала и формирования мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности.

Реализация деятельностного компонента предполагает осуществление совместной деятельности преподавателей и студентов, подчиненное достижению поставленной акмеологической цели с последующей апробацией новых усвоенных способов поведения и деятельности в образовательной и профессиональной практике. Результатом становится переход от ситуативной стимуляции деятельности к ее активно-избирательной и инициативно-ответственной регуляции, самопрезентация новых личностно-профессиональных компетенций, рост творческой активности.

Рефлексивный компонент обеспечивает переход студентов к самообразующей деятельности: от познания к самопознанию, от управления к самоуправлению, от развития к саморазвитию. В качестве результата выступает осознание будущим инженером собственного акмеологического потенциала и перспектив его дальнейшего саморазвития, выбор методов и форм повышения профессиональной субъектности, осознанную самоактуализацию, определение собственной стратегии саморазвития и самореализации.

Алгоритм использования системы оптимизации акмеологического развития будущего инженера представляет собой определенную последовательность акмеологических и психолого-педагогических действий, реализуемых в системе профессионального образования, целью которых является процесс реализации его акмеологического потенциала и сформированность мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности, и включает следующие этапы: целевой, технологический, организационный, результативный.

Акмеологическая сущность алгоритма оптимизации акмеологического развития будущего инженера заключается в его направленности на реализацию двуединого процесса – расширение представлений студента о сущности и структуре акмеологического развития и изменение критериев оценки себя как субъекта учебной, самопреобразующей и профессиональной деятельности.

На основе построенной системы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров и алгоритма ее реализации, выявленных критериев, показателей и уровней акмеологического развития будущих инженеров разработана программа оптимизации акмеологического развития будущих инженеров, включающая совокупность акмеологических технологий, которые рассматриваем как инновационный ресурс управления и самоуправления процессом акмеологического развития будущих инженеров и одновременно как средство реализации его акмеологического потенциала.

Развивающий эксперимент показал, что использование программы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров позволяет:

- на уровне саморазвития: значимо повысить такие показатели акмеологической культуры будущих инженеров как саморегуляция и готовность к саморазвитию, в меньшей степени, хотя и статистически значимо, креативность и статистически незначимо увеличить в сторону улучшения показатели по самореализации. Возрастание результатов по креативности в меньшей степени, чем по таким показателям как готовность к саморазвитию и саморегуляция, объясняется тем, что при измерении креативности студентов мы учитывали их способность к научному творчеству, а процессе прохождения коррекционной программы студенты и контрольной, и экспериментальной групп занимались научной деятельностью в одинаковой степени в процессе изучения ими профильных инженерных дисциплин. Незначительное изменение самореализации у студентов экспериментальной группы после прохождения корректирующей программы объясняется тем, что у них сохранилась установка на самообвинение, что может быть связано с особенностями их мотивации и осознанием ответственности за свое акмеологическое развитие и успехи в учебной и самопреобразующей деятельности.

- на уровне реализации акмеологического потенциала: значимо повысить все показатели мотивационно-деятельностной готовности будущих инженеров к инженерной деятельности: мотивационно-целевые качества; attentionальные качества, наблюдательность; мнемические качества; имажитивные качества; мыслительные качества.

- на деятельностном уровне: значимо повысить такие показатели учебной деятельности как: высокая успеваемость и соответствие учебного результата поставленным целям, статистически незначимо увеличить в сторону улучшения данные по показателю: стабильности высоких результатов учебной деятельности; значимо повысить такие показатели самопреобразующей деятельности как: минимизация затрат ресурсов, времени и сил; выход за пределы сложившегося опыта, постановка новых задач, нахождение нестандартных решений, получение креативного продукта, статистически незначимо увеличить в сторону улучшения данные по показателю: оптимальность, достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах сил и времени.

Статистически незначимое возрастание показателей: стабильность высоких результатов учебной деятельности; оптимальность, достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах сил и времени объясняется тем, что для закрепления полученных в результате корректирующей программы умений саморазвития и самореализации требуется определенный промежуток времени, вместе с тем, повышение рассмотренных показателей у студентов экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента свидетельствует о том, что такие умения студенты приобрели.

Полученные данные показывают высокую эффективность системы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров, алгоритма ее реализации и разработанной на их основе программы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров для их саморазвития, реализации ими своего акмеологического потенциала и повышения успешности их учебной и самопреобразующей деятельности.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА<sup>19</sup>

*к.пс.н., Марков А.С., Рязань, Россия*

**Аннотация.** Показаны традиции Русской армии в обучении солдат. Подчеркивается, что сегодня методы обучения требуют совершенствования. Сделан вывод, что педагогическая составляющая профессиональной деятельности офицера имеет решающее значение для поддержания высокой степени боевой готовности Российской армии.

**Ключевые слова:** обучение военнослужащих, профессиональная деятельность офицера, психодидактический подход.

### TEACHING COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OFFICER

*Markov A. S.*

**Abstract.** Shown traditions of the Russian army in training soldiers. It is emphasized that today teaching methods need to be improved. It is concluded that teaching component of the professional activities officer is crucial to maintain a high degree of combat readiness of the Russian army.

**Keywords:** training military personnel, professional officer, psychodidactic approach.

Современная социально-экономическая ситуация в стране, военно-политическая обстановка в мире, а также изменившийся характер военных действий требуют модернизации вооруженных сил России, включая совершенствование военной подготовки войск и психолого-педагогической подготовки офицерских кадров. При этом Устав внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации как закон, утвержденный указом Президента Российской Федерации № 1495 от 10 ноября 2007 г., в статье 83 требует от каждого командира совершенствовать личную профессиональную подготовку и методы управления вверенным подразделением, при этом повышая свои военные, педагогические, правовые знания, и совершенствовать методические навыки. А от командира взвода в статье 153 требуется лично обучать и воспитывать подчи-

---

<sup>19</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ. Проект № 14-06-00575 «Развитие субъектности курсантов военного вуза»

ненных, проводить занятия с личным составом взвода по боевой подготовке и следить за правильным обучением солдат командирами отделений.

Принято считать, что первым упорядоченным военно-правовым документом для регулярной армии был изданный под руководством Петра I «Устав воинский 1716 года», который закрепил результаты военных реформ в области организации, комплектования, обучения и воспитания войск.

Составной частью глубоких преобразований в армии Петра I явились положения об обучении и воспитании. При этом особое внимание обращалось на отношение офицеров к солдатам. В уставах и приказах отмечалось, что «офицеры суть солдатам, яко отцы детям, того ради надлежит их равным образом отечески содержать». [Галушко Ю.А., Колесников А.А., 1990]

Выше всего Петр I считал нравственное воспитание армии, подчеркивая, что все материальные условия есть не более как ветвь для будущих плодов, корень же есть нравственный элемент.

Наиглавнейший завет, оставленный защитникам Руси: «В службе честь», - вошел в плоть и кровь русского офицерства. Подтверждение этих слов мы находим в стихах М.Ю. Лермонтова, сказанных о герое Бородинского сражения: «Полковник наш рожден был хватом: слуга царю, отец солдатам» ...

Исторические документы свидетельствуют, что фельдмаршалы граф П.А. Румянцев-Задунайский и Светлейший князь Г.А. Потемкин-Таврический стремились максимально связать обучение и воспитание офицеров и солдат с потребностями боевой практики войск.

Великий русский полководец, князь Италийский, граф Рымникский, граф Священной Римской империи, принц Сардинского королевского дома, генералиссимус российских сухопутных и морских сил, генерал-фельдмаршал австрийских войск, великий маршал войск пьемонтских А.В. Суворов считал обучение и воспитание единым процессом, требующим от командиров настойчивости, последовательности и продуманности. При этом Александр Васильевич подчеркивал, что обучение войск – процесс бесконечный, где нет места завершенности.

Заветы А.В. Суворова нашли продолжение в деятельности фельдмаршала светлейшего князя М.И. Голенищева-Кутузова-Смоленского, генерала от

инфантерии князя П.И. Багратиона. Эти и многие другие продолжатели славных Суворовских традиций считали, что послушание и дисциплинированность зиждется вовсе не на наказаниях, а на сознательном отношении к делу защиты Отечества.

Генерал М.И. Драгомиров основал и развил в русской армии свою военно-педагогическую школу, которая учитывала исторические реалии русской армии и специфику русского национального характера и соответствовала последним достижениям военно-теоретической мысли России и зарубежных стран того времени. Особенностью его военно-педагогической идеи было стремление к всестороннему развитию личности солдат, приданию им лучших нравственных качеств.

Продолжая традиции великих предшественников, участник Великой Отечественной войны, доктор психологических наук, профессор, генерал-майор М.П. Коробейников отмечал, что «усложнившаяся деятельность воина в современных условиях предъявляет особые требования к его психике. Стихийное развитие структуры психики в процессе обучения не дают должного эффекта. Только целеустремленное, планомерное и осознанное формирование структуры психики воина может подготовить его к успешным действиям в современном бою». [Коробейников М.П., 1972].

Современные требования к таким личностным качествам офицера, как способности самостоятельно творчески мыслить, брать ответственность на себя за деятельность своих подчиненных, способности к самообразованию и самореализации определяются следующими запросами:

а) социальным – на подготовку офицера нового поколения, способного не только исполнять приказы, но проявлять при этом профессиональную и личностную активность, а также готовность и способность к профессиональному и личностному росту и саморазвитию;

б) научным – недостаточной изученностью проблемы применительно к условиям и требованиям военного вуза; противоречивостью требований к развитию и саморазвитию личности курсанта в условиях регламентированного военным уставом общения между педагогами и курсантами;

в) психолого-педагогическим – необходимостью применения методов психолого-педагогического сопровождения личностного развития курсантов.

Проблема состоит в том, что существующие педагогические технологии в военном образовании не предусматривают развитие личности курсантов военного вуза. Требования к личностным качествам офицера существенно изменились, а методы обучения остались прежними.

Военное образование не может не отвечать на вызовы времени. С нашей точки зрения, методологическую основу военной школы нового типа должен определять психодидактический подход [Панов В.И, 2007], в русле которого нами разработана концепция психолого-педагогического сопровождения курсантов военных вузов. [Марков А.С., 2010,2012,2014].

Это связано с тем, что одна из основных задач современной высшей военной школы состоит в разработке и использовании таких методов обучения и воспитания, которые способствуют всестороннему развитию личности будущего офицера, что означает превращение базового уровня знаний-умений-навыков из цели обучения в средство развития личностных качеств, познавательных и творческих возможностей курсантов в их взаимодействии с образовательной средой военного вуза. Другими словами, предметом развития при психодидактическом подходе становится сознание курсантов.

Для этого в первую очередь необходимо выявить те личностные качества, которыми должен обладать будущий офицер современной российской армии. А затем подобрать дидактический материал и педагогические технологии, обеспечивающие формирование компетенций, необходимых для успешного прохождения воинской службы. С другой стороны, следует разработать систему мероприятий, создающих развивающие условия и возможности формирования у курсанта требуемых офицеру личностных качеств.

Использование психодидактического подхода в военном образовании предполагает, что все мероприятия по профессиональному становлению и личностному развитию курсанта в военном вузе осуществляются системно, комплексно, с этой целью создается специально организованная образовательная среда. Становится востребованной интегративная психологическая технология профессионального развития личности, как курсанта – будущего офицера, так и

преподавателя военного вуза, позволяющая трансформировать адаптивное поведение профессионала в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии [Митина Л.М., 2008, 2010,2014].

Таким образом, повысить эффективность военного образования, удовлетворить чаяния современного российского общества и требования Президента России и Верховного главнокомандующего Вооруженными Силами Российской Федерации В.В. Путина к повышению качества подготовки офицерского состава в военных вузах можно только опираясь на достижения современной теоретической и прикладной (практической) педагогики и психологии.

Следовательно, педагогическая составляющая профессиональной деятельности офицера имеет решающее значение для поддержания высокой степени боевой готовности Российской армии и обеспечения безопасности России.

## **ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И УРОВЕНЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕ- СКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

*к.п.н., Макеева Е.С., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психологического здоровья студентов на этапе профессионального обучения. В частности, описаны ведущие компоненты психологического здоровья: адаптивный - дезадаптивный характер защитно-совладающего поведения и его связь с высоким – низким уровнем саморегуляции.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье; защитно-совладающее поведение; уровень саморегуляции.

## **PROTECTIVE AND COPING BEHAVIOR AND LEVEL OF SELF-REGULATION AS THE MAJOR COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS**

*Makeeva E.S.*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of psychological health of students at the stage of training. In particular, it describes the major components of psychological health: the adaptive - unadaptive character of the psychological de-

fense mechanisms and coping; and its correlation with high – low level of the self-regulation.

**Keywords:** psychological health; psychological defense mechanisms and coping; level of the self-regulation.

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Оно также выступает в качестве основной детерминанты успешной социализации и личностно-профессионального становления субъектов непрерывного образования.

В современной психологии активно развиваются представления о многоуровневости психологического здоровья [Василюк Ф.Е., 2000; Калитевская Е.Р., 2004; Леонтьев Д.А., 2006]. Основой такого подхода являются данные о том, что высший уровень психологического здоровья связан с адекватным личностным производством смысловых ориентаций, определения общего смысла жизни, жизненных стратегий, отношений к другим, себе – и оказывает регулирующее воздействие на нижележащие уровни [Василюк Ф.Е., 2000.; Демина Л.Д., Ральникова И.А., 2008.; Либина А.В., 2008]. Исходя из этого, **психологическое здоровье** определяется как такое состояние субъекта активности, которое позволяет ему полноценно развиваться, своевременно адаптироваться к меняющимся социальным условиям и организовывать свое поведение (жизнедеятельность), удовлетворяя основные потребности в обществе в социально приемлемых формах с учетом интересов и деятельности других людей [Крюкова Т.Л., 2004.].

Ведущей функцией психологического здоровья является поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях (стрессогенного, фрустрационного, конфликтного и кризисного происхождения), требующих мобилизации всех ресурсов личности [Анцыферова Л.И., 1994]. Поэтому одним из главных компонентов психологического здоровья, наряду с интегральной индивидуальностью [Тулупьева Т.В., 2000], когнитивным стилем [Алексапольский А.А., 2008], локусом субъективного контроля [Крюкова Т.Л., 2004], выступает защитно-совладающее поведение [Никольская

И.М., 2008], адаптивный характер которого, способствует эффективному преодолению субъектом трудных жизненных ситуаций.

Целью нашего исследования было провести анализ адаптивного - дезадаптивного характера защитно-совладающего поведения, а также определить уровень саморегуляции и описать ее типологический профиль у студентов разных специальностей (психологов и экономистов).

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что адаптивному характеру защитно-совладающего поведения («нормативное» функционирование защитных механизмов и использование конструктивных копинг-стратегий) соответствует высокий уровень саморегуляции. Дезадаптивному характеру защитно-совладающего поведения («ненормативное» функционирование психологических защит и применение деструктивных механизмов совладания) соответствует низкий уровень саморегуляции.

В исследовании приняли участие студенты 2 и 3 курса ГУО «Белорусский государственный экономический университет», специальности «Психология предпринимательской деятельности» в количестве 40 человек (36 чел. (90,0%) – девушки; 4 чел.(10,0%) – юноши) – выборка №1; и студенты специальностей «Финансовый менеджмент» и «Финансы и кредит» – в количестве 40 человек (27 чел. (60,8%) – девушки; 13 чел.(39,2 %) – юноши) – выборка №2. Общий объем выборки составил 80 человек.

Для изучения структуры психологической защиты нами использовался тест-опросник «Механизмов психологической защиты», разработанный Р. Плутчиком, в адаптации Е.С. Романовой. Копинг-стратегии изучались посредством «Опросника способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкмена. Для определения уровня и индивидуального стиля саморегуляции применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Проведенное исследование позволило выявить групповой профиль защитных механизмов личности у студентов-психологов и студентов-экономистов, а также определить особенности его функционирования. Структура защитных механизмов личности студентов-психологов представлена «отрицанием» и «регрессией». Это указывает на наличие у испытуемых негативных переживаний, вызванных реальным или мнимым неприятием со стороны

окружающих, которое, в свою очередь, может привести к самонеприятию. Помимо этого использование данных стратегий позволяет будущим психологам эффективно удовлетворять базисные потребности - в свободе и автономии, а также в признании и самоопределении; поддерживая в стабильном состоянии компоненты позитивного образа-Я («Я - красивый, принимаемый» и «Я - умный, компетентный, контролирующий ситуацию»), выступающего в качестве объекта психологической защиты [Романова Е.С., 1997].

Защитный профиль личности студентов-экономистов представлен такими механизмами как: «регрессия», «проекция», «замещение» и «интеллектуализация». Это свидетельствует о наличии у испытуемых повышенного уровня тревожности, чувства неуверенности в себе, а также страха неудачи связанного с проявлением инициативы. Дальнейший анализ результатов позволил разделить испытуемых выборок №1 и 2 на две группы по степени («нормативная» – «ненормативная») выраженности у них защитных механизмов личности и с помощью  $\chi^2$  - критерия Пирсона проанализировать изменения процентного распределения участников, попавших в эти группы, в зависимости от специальности. В группе «психологов» доминирует «нормативное» функционирование защитных механизмов личности (при  $p=0,01^{**}$ ) в отличие от группы «экономистов», где преобладает «ненормативное» функционирование психологических защит в трудных жизненных ситуациях.

Исследование конструктивности – деструктивности функционирования стратегий совладания в выборках №1 и №2 показало, что студенты-психологи в стрессовых, конфликтных, фрустрационных и кризисных ситуациях в основном используют механизмы конструктивного копинга: «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки». Это говорит об их ориентированности на личностную успешность, самоэффективность и социальную компетентность. Студенты-экономисты чаще прибегают к деструктивным стратегиям совладания: «конфронтативный копинг», «избегание» и «дистанцирование».

Следовательно, у испытуемых выборки №1 наблюдается адаптивный характер защитно-совладающего поведения, у испытуемых выборки №2, наоборот, защитно-совладающему поведению присущ дезадаптивный характер.

У испытуемых из группы «психологов» чаще встречается «средний» и «высокий» уровень саморегуляции (при  $p=0,01^{**}$ ), в то время как в группе «экономистов» преобладают испытуемые со «средним» и «низким» уровнем саморегуляции.

В профиле саморегуляции студентов психологов присутствует хорошая сформированность регуляторных звеньев «моделирования» и «оценки результатов», и низкая развитость звена «планирования» и «программирования». Данный тип является продуктивным с точки зрения саморегуляции, поскольку развиты регуляторно-личностные свойства «самостоятельность» и «гибкость». Групповой профиль студентов-экономистов отличается сформированностью «моделирования», «программирования» и «оценки результатов», низкой развитостью звена «планирования». При доминировании среди испытуемых «низкого» и «среднего» уровня саморегуляции – это указывает на низкую организованность в учебной и профессиональной деятельности, а также на импульсивность их поведения.

В ходе проведенного исследования было доказано, что нормативное функционирование защитных механизмов способствует использованию конструктивных копинг-стратегий (адаптивный характер защитно-совладающего поведения) и соответствует высокому уровню саморегуляции у будущих специалистов-психологов. Ненормативное функционирование психологических защит у студентов-экономистов приводит к использованию деструктивных стратегий совладания (дезадаптивный характер защитно-совладающего поведения), а также к наличию среднего и низкого уровней саморегуляции.

## **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*к.пс.н., Михайлова О.Б., Москва, Россия*

**Аннотация.** В предлагаемой статье представлен анализ понятий "инновационный потенциал" и "инновационность личности". Выделены основные направления развития инновационности студентов на разных этапах обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал личности; основные характеристики инновационности; студенты бакалавриата и магистратуры.

## STRATEGIC WAYS OF PERSONAL INNOVATIVENESS DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

*Mikhailova O.B.*

**Abstract.** The article provides an analysis of such terms as "innovation potential" and "personal innovativeness". It also evolves basic ways of innovativeness development in students in different grade levels of higher education.

**Keywords:** innovation potential in a personality; basic aspects of innovativeness; bachelor and master degree courses' undergraduates.

Динамика современного социума неумолимо указывает на необходимость создания новой информационной концепции человеческого капитала и появления совершенно иного типа профессионала, с такими личностными характеристиками как: способность к генерации идей и быстрому их внедрению, высокая степень адаптации к изменяющимся производственным технологиям, умение быстро принимать решения и т.п.

Показатели качества человеческого капитала исследуются для определения его функциональных возможностей в ситуации все обостряющейся глобальной конкуренции. Среди многочисленных возможных характеристик и способностей личности инновационность, как интегральная совокупность личностных качеств, наименее исследованный феномен в психологии. На основании проведенных методологических, теоретических и эмпирических исследований мы рассматриваем инновационность как структурный компонент инновационного потенциала личности, выраженный в форме деятельностной активности [Михайлова О.Б., 2012].

Инновационный потенциал личности рассматривается в наших исследованиях как интегральная совокупность качеств человека, реализующихся в результате включения его в инновационную деятельность и состоящих из взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: креативность, инновационность и созидательность [Михайлова О.Б., 2013].

Инновационность представляет собой совокупность личностных качеств, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедре-

ние и практическую реализацию оригинальных идей реализующихся в деятельности активности. Инновационность связана с другими личностными характеристиками, но и имеет принципиальные отличия от креативности и предприимчивости. Креативность, выраженная интеллектуальной активностью является неотъемлемой частью инновационного потенциала личности. Если креативность рассматривать как совокупность качеств создающих идею, то инновационность - это совокупность личностных качества позволяющих воплотить творческую идею в реальную действительность [Михайлова О.Б., 2014].

Установлено, что помимо получения профессиональных знаний, у современных выпускников должны быть сформированы определенные личностные качества для повышения конкурентоспособности на рынке труда. Для этого в рамках обучения в ВУЗе должна осуществляться психологическая поддержка, направленная на раскрытие инновационности молодого специалиста. Такое сопровождение поддерживает оптимальный баланс между личностным и профессиональным развитием.

Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования и коррекции профессионального становления с учетом своеобразия и психологических особенностей каждой стадии, а также право личности нести ответственность за своё профессиональное развитие.

**Выделим основные направления психологического сопровождения развития инновационности личности студента в процессе обучения в вузе [Михайлова О.Б., 2012]:**

1. Изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние молодого специалиста.
2. Изучение динамики профессионального и личностного становления выпускника и альтернативные варианты его профессионального развития.
3. Формирование и развитие ценностно-мотивационной, деятельностной и креативной активности в инновационной деятельности молодого специалиста.

Для группы студентов с **низким уровнем развития инновационности** важно знакомство с историями успеха инноваторов и причинами нововведений (storytelling, кейс-ситуации), тренинги на развитие интеллектуальной ак-

тивности и профессиональной идентичности, методики развития интерактивного общения, развитие уверенности в себе, навыков самопрезентации, профессиональной мотивации.

Для группы со **среднем уровнем** необходимо проводить тренинги на развитие предприимчивости и коммуникационной компетентности, деловые игры с использованием ролевых реконструкций доказательства и внедрения инноваций, тренинги на активизацию деятельностной активности, организация фокус-групп по проблемам профессионального самоопределения, формирование системы представлений о себе как о специалисте.

Для группы с **высоким уровнем** развития инновационности важно развивать умения и навыки практического внедрения инноваций в профессиональной деятельности посредством участия в научно-практических конкурсах, конференциях и молодёжных форумах, тренинги развития мотивационно-ценностной активности личности, развитие навыков планирования и настойчивости в профессиональной деятельности.

Технология стратегии сопровождения развития инновационных качеств у студентов связана с определенной ступенью стадией обучения и содержит несколько этапов, включающих различные методы (диагностика, интервью, тренинги), направленные на актуализацию личностных характеристик студента.

**Стратегия сопровождения развития инновационности личности студента включает в себя реализацию следующих этапов:**

*I этап - 1 курс обучения. Диагностика уровня развития инновационных качеств студента.*

**Цель** - выявление студентов с потенциальными качествами разного уровня развития и выбор методов развития инновационности для каждой группы.

*II этап – 2 - 3 курс обучения. Проведение групповых занятий. Развитие интеллектуальной активности личности.*

**Цель** – активизация внутренних ресурсов через интерактивное обучение, психологическое сопровождение условий личностного и профессионального роста будущих специалистов.

*III этап – 4 курс обучения (бакалавриат). Сопровождение адаптации на рынке труда. Развитие деятельностной активности личности.*

**Цель** – создать условия для непосредственного участия студентов в инновационных проектах.

*IV этап - магистратура. Обеспечение активной научно-практической деятельности в студенческих исследовательских лабораториях, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, развитие ценностно-мотивационной активности и профессиональной самостоятельности.*

**Цель** – развитие инновационности в профессиональной деятельности посредством научной и производственной практики в организациях.

В результате реализации данных этапов у выпускников актуализируются ведущие качества инновационности, связанные с их профессиональной самореализацией. Особая роль в реализации развития инновационности студенческой молодежи отводится психологической службе вуза, обладающей необходимым методическим, техническим и профессиональным инструментарием.

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

*д.пс.н., Мишина М.М., Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проявления феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде. В работе представлена психологическая структура интеллектуальной деятельности личности.

**Ключевые слова:** интеллектуальная деятельность личности, структура, тип.

## **THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ACTIVITY OF THE PERSON IN MULTI-AGE STUDENT'S ENVIRONMENT**

*Mishina M.M.*

**Abstract.** Article is devoted to studying of manifestation of a phenomenon of intellectual activity of the personality in the multi-age student's environment. The psychological structure of personal intellectual activity.

**Keywords:** personal intellectual activity; structure; type.

Рассматривая феномен интеллектуальной деятельности личности в качестве психического процесса, мы определяли его функциональную роль в структуре личности и выявляли те качества личности, которые непосредственно связаны с развитием изучаемого феномена. Действительную основу личности составляет то особое строение ее интеллектуальной деятельности, которое возникает на определенном этапе взаимодействия субъекта с миром.

Мы разделяем классическое понимание особенностей деятельности, сформулированное С.Л. Рубинштейном: 1) это всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины); 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она обязательно является предметной, содержательной; 3) она всегда творческая и 4) самостоятельная [Рубинштейн С.Л., 1986].

А.Н. Леонтьев называл деятельность «молярной единицей бытия человека», «системой, включенной в систему отношений общества» и в целом, понимал ее как включенную в систему общественных отношений единицу жизни человека, которая отражает процесс взаимоперехода субъекта и объекта. Он анализировал деятельность через процессы понимания и переход от объективного к субъективному; исходил от знака и подошел к проблеме сознания [Леонтьев А.Н., 2004].

Мы также разделяем позицию А.В. Брушлинского, который подчеркивает, что «нет ни бессубъектной деятельности, ни бездеятельного субъекта». Действия и поступки не бывают безличными, человек – их автор, творец и исполнитель, несущий ответственность [Брушлинский А.В., 1989].

Мы принимаем и освещаем в работе позицию Б.Ф. Ломова о том, что «в анализе деятельности задачей психологии является изучение закономерностей формирования и развития системы психического отражения как «внутреннего условия» (в том смысле, в котором употребляет этот термин С.Л. Рубинштейн) как одной из важнейших характеристик субъекта деятельности ... *Деятельность, рассматриваемая безотносительно к ее субъекту* никакими характеристиками не обладает. Ими обладает только субъект деятельности [Ломов Б.Ф., 1991]

Реализуемый нами в исследовании интегративный подход с опорой на сложившуюся в отечественной психологии теоретико-методологическую базу изучения деятельности, а также проведенное эмпирическое исследование, позволило нам сформулировать собственное определение изучаемого феномена:

*Интеллектуальная деятельность личности* — это динамическая, иерархическая, смысловая система единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией. В процессе этого взаимодействия происходит: *проявление* интеллектуальной активности, напряженности и действий в решении теоретических и практических задач (контроль содержания и результата интеллектуальной деятельности, его оценка и моделирование); *адаптация* к новым условиям проблемных ситуаций, *развертывание* интеллектуальных действий и операций (понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукция, дедукция, доказательство и интерпретация) на основе рациональной и интуитивной трансформации знаний; *преобразование предмета в продукт* (соответствие знаний и навыков целям, сформированным на основе ценностей личности и ее представлений о конечном результате; новизна и авторское видение решения актуальных задач; выведение закономерностей; творческое преобразование или создание новых теоретических и практических разработок; генерация идей и новой информации; познание себя и других; успех в жизни).

Проанализировав структуру интеллектуальной деятельности, мы выделили показатели когнитивного, мотивационного, эмоционального, регулятивного и результативного компонентов. В своей работе мы взяли за основу интегративный подход, но при этом использовали аспекты целостно-функционального подхода, разработанного А.И. Крупновым [Крупнов А.И., 2007]. В частности такие сущностные признаки как *осознанность и принадлежность субъекту* дают возможность определять и регулировать цель путем осуществления ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции.

Выявлено, что в психологической структуре интеллектуальной деятель-

ности личности наблюдаются тесные корреляционные межкомпонентные связи на достоверно значимом уровне между когнитивным и результативным компонентами и между мотивационным и результативным компонентами.

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между эмоциональным и регулятивным компонентами. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень развития эмоционального компонента интеллектуальной деятельности личности, тем ниже уровень ее регулятивного компонента.

Выявлены межкомпонентные связи интеллектуальной деятельности личности между следующими показателями: самомотивация мотивационного компонента и эмоциональная стабильность эмоционального компонента; разнонаправленность жизненных предназначений мотивационного компонента и смелость регулятивного компонента; отрицательная взаимосвязь между показателями эмпатия эмоционального компонента и нетолерантность регулятивного компонента. Следовательно, чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень нетолерантности.

Существенными барьерами являются барьеры: понимания, ценностно-смысловой, аффективный, волевой и нормативный.

Преодоление психологических затруднений и барьеров достигается посредством учета выявленной системы детерминант и внедрения комплексной экспериментальной программы «Техника интеллектуального труда», которая позволяет преодолевать внутренние и внешние противоречия и обеспечивает продуктивность изучаемого феномена. Оптимальными способами снятия психологических затруднений и барьеров являются: формирование целей, побудительных мотивов, интеллектуальной активности, а также активизация знаний и регуляция эмоциональных состояний в зависимости от типологии структурной организации интеллектуальной деятельности личности.

## **ПСИХОДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*д.пс.н., Москаленко О.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье предложено рассмотреть психодидактические проблемы вузов как основу психологии личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования. Описаны авторские дифференциации преподавателей, проблем обучения студентов, примеры решения некоторых задач современного вуза.

**Ключевые слова:** психодидактика вуза; структура профессорско-преподавательского состава; составляющие процесса обучения студентов; организация и применение дидактических приемов преподавания в вузе.

**PSYCHO DIDACTICS OF THE HIGH SCHOOL FROM THE POSITIONS OF THE PSYCHOLOGY OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS OF CONTINUING EDUCATION**

*Moskalenko O. V.*

**Abstract.** It is proposed in the article to consider the psycho didactic problems of the universities as the base of the psychology of the personal and professional development of the subjects of continuing education. Describes the author's differentiation of teachers, education students, the examples of solving some problems of the modern University.

**Keywords:** psycho didactic of the University; the structure of the faculty; the components of the learning process of students; the organization and use of the didactic methods of teaching at the University.

Содержательные, субстантивные и конструктивные аспекты «Университетской доктрины», принятой на X съезде Российского союза ректоров (2014) демонстрируют, что высшая школа содержит мощнейшие потенциалы в плане подготовки кадров для страны, которые не только не применяются, но и даже не изучены в полной мере как в теоретических, так и в прикладных ракурсах [Миронова Г.В., Москаленко О.В., 2011].

Можно выделить несколько горизонтальных "пластов" проблемы подготовки кадров высшей школе [Москаленко О.В., 2004]. Не претендуя в рамках данной статьи на всеобщий и системный анализ данного направления, позволим себе доказать, что в большей степени рассматриваемое проблемное поле образуется вокруг главного вектора - психодидактики высшей школы.

Для психологии личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования, по нашему мнению, важны несколько составных частей обучения в вузе [Москаленко О.В., Иванова Н.А. 2010], включающих как собственно процесс обучения как получения профессиональных знаний и умений (*«знаниевая», когнитивная составляющая*), так и процессы: приобретения опыта решения практико-ориентированных задач в процессе обучения через создание кейс-стадий, проектов и др. (*«практико-ориентированная», мотивирующая студентов составляющая*), решения творческих и научных задач через проектирование и разработку курсовых, дипломных, бакалаврских и магистерских работ (*«научно-творческая», креативная составляющая*), получения опыта организации самообразования (*субъектно-образовательная составляющая*), развития студента как личности и субъекта деятельности (*субъектно-развивающая составляющая*).

Нам представляется, что эти составные части можно учесть и сформировать только в условиях грамотной и специально организованной учебной, научной и практической деятельности в вузе под руководством преподавателей. Имплементацию вышеперечисленных положений мы видим, прежде всего, в исследовании ресурсов профессорско-преподавательского состава вуза. Исторический экскурс опять позволяет провести небольшой анализ процесса преподавания в высшей школе - в дореволюционной и советской высшей школе. Ключевым актором как субъектом воздействия был преподаватель - профессор, доцент, его личностные особенности и интеллектуальные способности. Это были выдающиеся люди с высоким уровнем требовательности, прежде всего, к самому себе. Нисколько не принижая современных преподавателей вузов и отдавая дань уважения их нелегкому труду, сегодня в силу расширения числа вузов часто можно увидеть за преподавательской кафедрой различных людей.

Возьмем на себя смелость проанализировать состав преподавателей вузов. По нашим наблюдениям, к *первой группе* относятся преподаватели, которые прошли путь от лучших студентов и аспирантов до доцентов и профессоров. Главной отличительной характеристикой этой группы – перенос акцента обучения студентов в сторону знаний. У них, как правило, ощущается нехватка практики. Ко *второй группе*, можно отнести преподавателей, совмещающих

процесс преподавания с практической деятельностью. Обычно этим преподавателям не хватает времени на более кропотливый и обширный анализ теоретических источников, но при наличии богатой практики их занятия более практико-ориентированы и считаются студентами как более привлекательные. К *третьей группе* преподавателей вузов можно отнести тех, которые до работы в вузе, имели опыт деятельности либо в практической сфере (бизнес, государственная служба и др.), либо в управлении, либо в иных сферах. Представителей этой группы отличает знание практической области в прошлом (в условиях до их деятельности в вузе). Более того, их способ познания и деятельности (в том числе, мышления, преподавания), как правило, опосредован их предыдущей практической деятельностью. Они испытывают проблемы в преподавании (нехватка методических и технологических знаний преподавания в вузе).

Заметим, что многие преподаватели высшей школы, получившие специальные знания в той или иной области знания, не подготовлены в методическом плане, испытывают проблемы в применении технологий преподавания, обладают низким уровнем культуры преподавательского труда и профессионализма преподавателя высшей школы.

Кроме того, психодидактические проблемы высшей школы «взаимосвязаны» с личностными особенностями преподавателя и отношениями «преподаватель-студент», которые выражаются в неэффективном построении субъект-субъектных отношений в процессе обучения и преподавания в вузе. Широкомасштабным исследованием может стать изучение этого круга проблем - как эффективно построить процесс преподавания, при этом ни унижая ни преподавателя, ни студентов, признавая их в качестве равноправных партнеров и субъектов этого процесса, повышая уровень образованности студентов. Именно и преподаватели, и студенты выступают акторами и интересантами процесса обучения. Поэтому они могут выступить созидателями этого процесса, при этом процесс созидания выступит мощнейшим мотивационным стимулом как для самого студента и его однокурсников в плане личностно-профессионального познания, так и для преподавателя в плане саморазвития. Более того, совместная деятельность сплотит преподавателей со студентами, научит студентов работать творчески. Можно доказать, что в этой совместной

деятельности смогут развиваться все составляющие, выделенные нами выше для качественной подготовки кадров; когнитивная, мотивирующая, научно-творческая, субъектно-образовательная и субъектно-развивающая.

Студенты как субъекты образования могут помочь преподавателю в методическом оснащении процесса преподавания: создать презентации как к лекционному материалу, так и к семинарским, лабораторным и другим занятиям, как формы отчета самообразовательной самостоятельной работы студентов; разработать различные формы групповой деятельности (конференции, дискуссии, деловые и ролевые игры, методов кейсов (case-study)); использовать средства мировой и российской культуры и истории (книги, художественные фильмы); создать тестовой материал по дисциплинам; провести исследования не только по темам курсовых и выпускных квалификационных работ, но и микроисследования современной практики для «привязки» теоретического материала к практике будущей профессиональной деятельности, особенно для старшекурсников и др.

В качестве таких примеров можно привести анализ опыта автора по следующим проблемам: роль презентации в учебном процессе вуза [Москаленко О.В., 2015a]; организация научно-исследовательской работы студентов (в процессе освоения дисциплины «Акмеология» разработка студентами РАНХиГС при Президенте РФ под нашим руководством акмеологического тренажера как одной из новых акмеологических методов исследования личности и ее коррекции [Иванов В.В. и др., 2014]); понимание роли знаний в построении будущей карьеры студентов [Москаленко О.В., 2012]; использование следующих дидактических приемов: для развития личности - *приемы развития логических мышления*; для применения современных технологий в процессе обучения - *приёмы мультимедийной дидактики*; для контроля за самостоятельной работой - *дидактические приемы совершенствования самостоятельной контролируемой работы*; для повышения эффективности вузовского обучения - *приемы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов* [Москаленко О.В., 2015].

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

*к.п.н, Мыльникова С.А., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье обозначена проблема профессионального развития преподавателя в контексте глобализации и интеграции процесса образования в единое мировое пространство. Изложены требования непрерывного образования, рассматриваются формы профессионального развития преподавателя, такие как повышение квалификации, международное сотрудничество, саморазвитие.

**Ключевые слова:** образовательный процесс; образовательная среда; непрерывное образование; профессиональное развитие преподавателя.

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS**

*Mylnikova S.A.*

**Abstract.** The article described the problem of professional development of a teacher in the context of globalization and integration of the educational process into a single global space. The requirements of Continuous Education were stated, forms of professional development of teachers are considered, such as improving qualification, international cooperation, self-development.

**Keywords:** Educational process; educational; continuous learning; educational environment; teacher professional development.

Обновление высшего профессионального образования в России характеризуется растущей ответственностью учреждений за качество образования и происходит с учетом процессов глобализации, интеграции в мировое образовательное пространство и растущей мобильности.

Интеграционные процессы в образовании проявляются, в частности, в нарастающей академической мобильности преподавателей и студентов университетов, о чем свидетельствует статистика реализуемых в Европе международных программ и проектов, в частности, Tempus, Socrates, Eurymice и других.

В современных условиях заметным становится рост значимости международных исследований, международных проектов в сфере высшего образования, а также возможностей участия в них профессорско-преподавательского состава. Интеграционные процессы в высшем образовании, в том числе, Лиссабонский, Болонский процессы, демонстрируют общность проблем развития

высшего образования на современном этапе, а постановка задач формирования единого образовательного пространства указывает на возможность поиска сходных путей их решения в национальных системах образования.

Одной из важнейших особенностей современного образовательного процесса в вузе является расширение возможностей информационной образовательной среды, которая в настоящее время активно используются образовательными учреждениями. Открытая образовательная среда создает возможности для беспрепятственной коммуникации профессорско-преподавательского состава вузов, как по поводу организации образовательного процесса, так и исследовательской деятельности преподавателей.

Объективная необходимость непрерывного образования в современном мире очевидна. Основными требованиями непрерывного образования являются:

- подготовка конкурентоспособного на внутреннем и международном рынке труда и профессионально мобильного специалиста;
- ориентация на требования мировой экономической системы и прогноз развития науки и техники;
- расширение объемов межотраслевой, межпрофессиональной подготовки, подготовка по интегрированным профессиям;
- изменение профессионально-квалификационной структуры работающих, рост потребностей в профессиях сферы обслуживания, повышение уровня образования;
- ликвидация ограничений для самопроявления потенциальных профессиональных возможностей личности в социальной и экономической сферах, а также в выборе образовательных маршрутов;
- усиление социальной защиты личности, населения путем повышения его профессионализма;
- формирование информационной (компьютерной) грамотности, дополнительных знаний, умений и навыков в условиях расширения профессионального профиля;
- повышение уровня общей и профессиональной культуры, формирование новых ценностных ориентиров;

- формирование мотивации к труду, четкое определение жизненных целей;
- приобретение знаний, умений и навыков предпринимательской деятельности и успешности жизнедеятельности [Митина Л.М., 2002].

Ситуация в образовании такова, что образовательные реформы не успевают за быстрой трансформацией рынка труда. В условиях экономического роста низкая внешняя эффективность образования фактически становится основным препятствием на пути дальнейшего расширения производства и модернизации экономики. Именно поэтому качественное изменение претерпевает в первую очередь высшее образование, которое главным образом и обеспечивает основу инновационного общества - производство нового знания.

Изучение основных социокультурных тенденций развития, их внутренних противоречий и состояния общего образования показало некоторое несоответствие системы образования новым требованиям.

Современная цивилизация является особенно сложной формой общественной жизни, так как возможности ее развития и существования зависят больше, чем когда-то, от соответствующей подготовки людей. Развитие цивилизации происходит более быстрыми темпами, чем система образования подготавливает людей к жизни в изменившихся условиях. Современные темпы общественных, культурных, профессиональных изменений являются столь быстрыми, что люди в большинстве случаев стоят перед решением задач, с которыми не сталкивались предыдущие поколения, соответственно эти задачи являются для них абсолютно новыми, требующими нестандартных решений.

Исследование изменений в организации повышения квалификации преподавателей университетов, очевидно, следует проводить с точки зрения изменившихся целей высшего профессионального образования, которые задаются требованиями современного общества, предъявляемыми к человеку и, следовательно, к системе образования, как институциональной форме подготовки человека к жизни в современном обществе и профессиональной деятельности.

Анализ исследований позволяет выявить, что профессиональное развитие преподавателя вуза стимулируется благодаря курсам повышения квалификации, международному сотрудничеству, саморазвитию преподавателя.

Прежде всего, преподавателям необходимо проходить курсы повышения квалификации. Анализ практики осуществления европейской системы повышения квалификации преподавателей позволяет выявить существенные особенности современного профессионального развития:

- многообразие и многовариативность моделей профессионального развития, возникновение новых учебных сред;

- диверсификация институциональных структур и форм;

- диверсификация учебных программ, моделей и форм организации занятий с утверждением парадигм личностно-ориентированного образования и использование модульных технологий в качестве новых организационных рамок, совершенствование дистанционных форм образования на основе новейших информационных форм образования;

- релевантный характер содержания повышения квалификации, обновление и постоянная адаптация образовательных программ к современным и будущим потребностям повышения квалификации, укрепление их междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности;

- усиление роли учреждений повышения квалификации в понимании, интерпретации, сохранении, развитии и распространении национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма, в укреплении этических и духовных ценностей;

- усиление взаимосвязи системы повышения квалификации с рынком труда;

- развитие социального диалога и социального партнерства;

- создание условий для обеспечения мобильности всех категорий преподавателей, в частности, слушателей курсов повышения квалификации, что открывает новые возможности формирования европейского рынка труда и единого образовательного пространства;

- рост конкуренции на рынке образовательных услуг, предлагаемых учреждениями ПК.

Таким образом, исследование выявило, что профессиональное развитие преподавателя вуза – процесс планируемый и управляемый, при целенаправленной работе в плане повышения квалификации и международного сотрудни-

чества можно добиться значительных результатов. Образовательная среда по своей сути представляет собой особым образом организованную инфраструктуру, позволяющую осуществить эффективную образовательную деятельность согласно поставленным задачам. Образовательная среда рассматривается в исследовании как часть социокультурной среды и представляет собой совокупность образовательных ресурсов, из согласованности отношений которых создаются пространство и реальные или переживаемые условия обучения. При этом к образовательным ресурсам может быть отнесен не только объективный предметный мир, но и мир коммуникаций, связей и взаимоотношений.

### **«СТУДЕНЧЕСКИЙ ИНФАНТИЛИЗМ» КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРЕПЯТСТВИЙ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Назаров Т.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен «студенческий инфантилизм», предложены мотивационная, когнитивная и эмоциональная составляющие этого явления. Предложены некоторые методы работы преподавателей вузов перестройки этого явления в позитивный фактор личностно-профессионального развития.

**Ключевые слова:** студенты; "студенческий инфантилизм", его составляющие и методы перестройки.

### **«STUDENT INFANTILISM» AS ONE OF THE MAJOR BARRIERS TO THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS OF CONTINUING EDUCATION**

*Nazarov T. A.*

**Abstract.** The article considers the phenomenon of "student infantilism", there is proposed the motivational, cognitive and emotional components of this phenomenon. There are suggested some methods of the work of university teachers in the restructuring of this phenomenon into a positive factor of the personal and professional development.

**Keywords:** students; university; "student infantilism", its methods of restructuring.

В процессе личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования важно изучать факторы, как оптимизирующие этот процесс, так и тормозящие или препятствующие ему. Интерес представляют как первые, так и вторые, хотя оптимизирующие и позитивно влияющие на этот процесс изучаются более часто [Москаленко О.В., Иванова Н.А., 2010]. Рассмотрим условия и факторы, которые препятствуют личностному и профессиональному развитию субъектов непрерывного образования. К одному из них в период студенчества в процессе получения первого высшего образования мы относим феномен "*студенческий инфантилизм*" как различный уровень неподготовленности студентов к обучению в вузе в ходе предшествующей учебной деятельности и отсутствие мотивированности своим личностно-профессиональным самоопределением [Миронова Г.В., Москаленко О.В., 2011; Москаленко О.В., 2004]. Позиция "школьника" присутствует у студентов не только на первых курсах обучения в вузе, но и более долгое время (иногда - до окончания вуза), что существенно осложняет как их обучение, так и деятельность преподавателей. Данное явление мы и обозначили как "*студенческий инфантилизм*" (обозначив в кавычках с определенными допущениями, так как оно присуще не всем). Причины этого явления скрываются в несамостоятельном и неосознанном выборе профессии и вуза, или нежелании брать ответственность на себя и др. Развитие этого явления мы видим в отсутствии учебных интересов, мотивации и желания состояться не только как профессионал, но и как личность. Это *мотивационная* составляющая данного феномена, которая связана с *когнитивной*, проявляющейся в следующих двух моментах. Первый - это нечеткая, расплывчатая и неотчетливая проработанность учебного материала в школе, что возникает из-за низкой учебной культуры школьников (низкая грамотность возникает потому, что либо мало, либо вообще не читают; вычислительная культура падает из-за использования калькуляторов и компьютеров и т.д., и т.п.). В итоге, свои "белые пятна" бывшие школьники, а теперь студенты "несут" в вуз. Самостоятельно работать над ними они не могут, а вузовские преподаватели не коррекционные, а другие задачи в учебном процессе вуза. Студент остается один на один со своими проблемами и вырабатывает свой алгоритм решения этой проблемы. Одни - стремятся решить ее с помощью силь-

ной и мощной учебно-профессиональной мотивации. Другие - ищут компромиссы: что-то заучивают механически, что-то игнорируют. Третьи - пытаются списывать, не понимая сознательно учебный материал. Существуют и другие способы разрешения данной проблемы. Таким образом, школьные "белые пятна" студентов создают препятствия и трудности в вузовском обучении.

Второй момент *когнитивной* составляющей "*студенческого инфантилизма*" связан с перестройкой процесса обучения в вузе в отличие от школьного в плане работы с учебной литературой. На первом и последующих курсах студенты «тонут» в объеме знаний. Студент изучает в каждом семестре как минимум 10 дисциплин. По каждой из них предлагается два-три учебника (иногда и больше). Кроме этого, каждый преподаватель старается рекомендовать дополнительную литературу. Это вызывает у студента - сильнейшее желание отторжения, что ведет, в лучшем случае, к чтению небольшой брошюры в 10-20 страниц. Студент не столько напуган объемом, сколько он не умеет работать с большими объемами информации, не может быстро, эффективно и грамотно переработать их. Более того, у него в школе выработан за одиннадцать лет способ работы - выполнение самостоятельной работы четко, дозировано и в ограниченных временных рамках, а выбор и поиск учебного материала за него выполнил учитель. От школьника требуют компетенцию - необходимость следования разработанному учителем алгоритму выполнения домашней работы как закрепления учебного материала, изученного в классе на уроке. В вузе, наоборот, студент - это субъект познания, он ищет необходимую информацию самостоятельно, ему отводится на это время, он должен научиться ориентироваться в современном огромном информационном профессиональном океане. Иначе он не сможет сформировать свою профессиональную компетентность. В результате, мы получаем специалиста с высшим образованием, но с очень низким уровнем качества профессиональных знаний и негативным отношением к вузу, преподавателям и процессу обучения в вузе [Москаленко О.В., 2012]. Поэтому каждый студент по-своему решает возникающие проблемы с информацией: изучает частично, вообще не изучает (пытается списывать на экзаменах и зачетах), пытается изучать, но при этом неэффективно. Некоторые студенты вырабатывают в итоге свои способы переработки информации.

Как *мотивационная*, так и *когнитивная* составляющие феномена "*студенческого инфантилизма*" порождают мощные эмоциональные реакции - как позитивного, так и негативного характера, что позволяет резюмировать и об *эмоциональной* составляющей этого явления. Более того, можно отметить в учебно-профессиональной деятельности студентов-инфантов превалирование иногда эмоциональности и "детскости" (детских реакций в обучении - не получается у меня и я не могу понять с первого раза - не буду делать, при этом бурно реагируют и обижаются).

Отмеченный нами "*студенческий инфантилизм*" препятствует становлению студента субъектом познания будущей профессии. Для субъекта характерен постоянный поиск новых знаний, при этом незнание не пугает его, а, наоборот, мотивирует на познание. Такой студент имеет конкретно-личностный образ своей будущей карьеры и специальности, он понимает механизмы и законы карьерного строительства в профессиональной области.

Как нам представляется, "*студенческий инфантилизм*" поддерживает студента в его "бегстве" от трудностей, встречающихся в процессе получения высшего профессионального образования на более легкий путь перестройки жизненного пути, изменения смысла жизни, поиску его в других областях, более легких, чем учебно-профессиональная деятельность. Прежде всего, это развлечения, получения удовольствия и наслаждения, то есть определяет смыслом своей жизни - гедонизм, в рамках которого удовольствие является высшим благом и целью жизни. Также "*студенческий инфантилизм*" взаимосвязан с низким уровнем развития всей культуры человека, но главное - психологической культурой.

Рассматривая "*студенческий инфантилизм*" как актуальный вызов современной высшей школе, который должен быть разрешен и перестроен в позитивный фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста. Первым методом нам представляется - *перестройка и осознание целей и учебно-профессиональной мотивации студентов*. Вторым - *развитие когнитивной любознательности студенчества* через освещение позитивно-значимой роли знаний в построении карьеры [Москаленко О.В. 2012]. Третьим - *формирование творческого отношения к обучению и будущей профессии, раз-*

*витие креативности через соучастие в учебном процессе с помощью разработки презентаций, выступлений и др. [Москаленко О.В., 2012, 2015] и др. Данные методы позволят не только студентам побороть свой инфантилизм, но сформировать в перспективе карьерный сценарий и развить профессиональное самосознание, личностный потенциал. Резюмируя, можно выделить феномен "студенческий инфантилизм" как существующее явление современной высшей школы, которое важно изучить и предложить пути как его предупреждения, так и коррекции.*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*д.п.н., Наумчик В.Н., Наумчик Р.П., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема организации непрерывной педагогической практики студентов на младших курсах. Отмечены основные трудности, которые приходится преодолевать при проведении такой практики. Исследованы организационные, методические и психолого-педагогические аспекты непрерывной педагогической практики студентов младших курсов университетов как компоненты педагогической эргономики.

**Ключевые слова:** непрерывная педагогическая практика; творчество; мотив учения; воспитание; знания; опыт; самостоятельная работа; противоречия; психологическая защита; педагогическая эргономика.

## **EDUCATIONAL PRACTICE AS A FORM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS**

*Naumchik V.N., Naumchik R.P.*

**Abstract.** The article deals with the problem of organizing continuous pedagogical practice for the lower classes. Marked the main difficulties to be overcome in the organization of the practice. Studied organizational, methodical and psychopedagogical aspects of teaching continuous practice for students of universities as components of pedagogical ergonomics.

**Keywords:** continuous pedagogical practice; creativity; style teaching; education; knowledge; experience; self study; contradictions; psychological defense; educational ergonomics.

Педагогическая практика представляет собой важный компонент формирования профессиональных компетенций будущего учителя. В Беларуси разрабатывается проект концепции развития педагогического образования на 2015 – 2020 гг., в которой должны быть представлены базовые педагогические компетенции, новые формы и методы в педагогической деятельности, возможности совершенствования педагогической практики студентов.

Подобная задача ставилась и в БССР. В Советском Союзе идея введения непрерывной педагогической практики студентов педвузов была сформулирована в приказе Минвуза СССР в 1987 г. Акцентируя внимание на необходимости интенсивной всесторонней подготовки будущих учителей, приказ открывал широкие возможности для выбора конкретных путей реализации такой подготовки. Особую сложность представляла организация педагогической практики студентов младших курсов (2—5 семестры). Многие исследователи предпочитали копировать традиционно сложившиеся формы практики, в которых студенты младших курсов лишь наблюдали и анализировали различные стороны учебно-воспитательного процесса школы (ознакомительная практика). Свою точку зрения сторонники так называемой «пассивной практики» аргументировали тем, что если на старших курсах студенты опираются на теоретические знания, полученные в курсах «Педагогика», «Психология», «Методика воспитательной работы» и др., то этого нет на младших курсах. Отсюда делался вывод о том, что практика на младших курсах должна преимущественно иметь характер наблюдения, описания, накопления эмпирического педагогического багажа. С такой позицией согласиться можно лишь частично.

Альтернативной формой организации педагогической практики является активная практика студентов, предполагающая их непосредственный учебно-воспитательный контакт с учащимися. Рассмотрим основные противоречия, сложившиеся в традиционных формах непрерывной педагогической практики студентов.

Так, среди задач педпрактики можно встретить только те, которые предполагают совершенствование профессиональных качеств у студентов. О другой стороне учебно-воспитательного процесса – о школьниках – ничего не говорится. И здесь уместно провести параллель между подготовкой учителей и под-

готовкой врачей. Что было бы, если бы такие же задачи ставились студентам-медикам на период их медицинской практики? Каково было бы пациентам клиник, пришедшим на прием к практиканту? — Вопросы риторические. Из сказанного вытекает единственный вывод: задачи педагогической практики должны максимально учитывать интересы учащихся, помогать школам в решении задач обучения и воспитания. Это положение можно сформулировать как задачу *полезности* педпрактики школе и вузу. Существуют и иные противоречия. Это прежде всего коммуникативные проблемы, проблемы психологической защиты учителя и ученика в ходе практики и др.

Нами апробирована структура организации педагогической практики студентов на младших курсах в стенах университета, когда учащиеся школ приходят в вуз, и на базе хорошо оборудованных кабинетов практиканты проводят свои занятия. Отсутствие специальных знаний у студентов ставит их в положение исследователей-дилетантов, не связанных рамками стереотипных взглядов. Эти качества и являются определяющими на начальном этапе подготовки педагогов. Активная педагогическая практика — это отказ от стереотипов, поиск и апробация собственных решений и ориентация на новаторов.

Перед началом практики студенты знакомятся с ее задачами и получают индивидуальные задания. Для студентов-физиков это, как правило, проведение урока. К каждому уроку готовятся 2 – 3 студента одновременно. Подготовка их к работе со школьниками ведется под руководством опытных преподавателей вуза. Именно при подготовке к предстоящему уроку студенты получают те конкретные знания по педагогике, психологии, методике преподавания предмета, которые пригодятся сейчас, а не в отдаленном будущем. Это «сейчас» определяет мотивацию учения, творческое отношение к работе и профессиональные ориентиры. В то же время руководитель практики исключает возможность непрофессионального поведения практиканта и реализует принцип «не навреди», который имеет место и в педагогике. В ходе подготовки к практике руководитель обращает внимание студентов на вариативность методов преподавания, динамизм каждого занятия. Студенты открывают для себя заново многие методические приемы, учатся комплексному использованию технических средств и средств демонстрационного эксперимента, основам эргономики педагогическо-

го труда.

Мы убедились, что педагогическая практика должна быть активной и опираться на имеющиеся знания и опыт студентов, она должна постоянно требовать новых и новых знаний. Такая практика базируется на мотивах профессионального становления и самосовершенствования. В этом залог успешной работы студента, учителя, исследователя.

Несмотря на невысокую результативность самостоятельной работы на начальном этапе, ее значение важно уже потому, что это путь истинного профессионального самообразования. В дальнейшем этот этап будет многократно повторяться, и основной его результат – приобретение студентом своего собственного опыта, что означает снижение уровня конформизма, критичность суждений, толерантность и анализ мнений признанных авторитетов. Эти качества должны отчетливо сформироваться к 8 – 9 семестрам после прохождения студентами основных психолого-педагогических дисциплин. Но каждый раз при выработке схемы и плана занятий педагог должен решить проблемы, характерные для любой изобретательской задачи: 1) сформулировать задачу сжато, но ясно; 2) описать желаемый результат; 3) найти источник противоречий, мешающий решить задачу; 4) найти условия, устраняющие основные противоречия, их причины. Этот этап заканчивается индивидуальной работой студента с руководителем. В результате подводятся итоги самостоятельной работе, обсуждаются сведения, почерпнутые из литературы, корректируется план предстоящего занятия.

Проблема психологической защиты учителя и ученика является одной из центральных в современной школе. Это специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Мы рассматриваем проблему бесконфликтности как одну из важнейших необходимых сторон функционирования системы «человек – человек». В процессе педпрактики психологическая защита выступает в двух аспектах: защита, используемая студентами, как средство ограждения себя от негативных воздей-

ствий в ходе учебно-воспитательного мероприятия (психологическая защита учителя); психологическая защита, используемая студентами для ограждения личности каждого ученика от негативной реакции окружающих (психологическая защита ученика).

Этот аспект выступает как элемент социальной защиты учащихся и средство формирования творческого климата в школе. Особую значимость приобретает оценка практикантом действий и ответов учеников. Здесь важно подчеркнуть право школьника на ошибку. Для того, чтобы не допускать ошибок, надо учиться этому, допуская ошибки. Как ни парадоксально это звучит, но возможность допускать ошибки и оценивать их последствия позволяет в дальнейшем их прогнозировать и избегать.

Наш опыт показал, что педагогическая практика меняет отношение самих практикантов к учебе. Они невольно следуют принципу «обучая, учишься», и можно утверждать, что у студентов изменилось отношение к учебе и проблемам воспитания. Полезность педпрактики школе не вызывает сомнений.

## **МОТИВЫ И ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С ДИАГНОЗОМ «ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ»**

*к. пс. н., Одицова М.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** Показано, что для студентов с диагнозом «детский церебральный паралич» важнейшую роль играет сфера образования, благодаря которой во многом происходит реализация их общей активности и реализация себя в общении.

**Ключевые слова:** мотивы; ценности; детский церебральный паралич.

## **THE MOTIVES AND VALUES OF STUDENTS DIAGNOSED WITH «CEREBRAL PALSY»**

*Odintsova M.A.*

**Abstract.** For students with a diagnosis of cerebral palsy important field of education. In it they exert their activity and the need to communicate.

**Key words:** motives; values; cerebral palsy.

Проблема мотивации и ценностей – одна из стержневых в российской психологии (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, и

др.). Однако проблематика мотивационно-ценностной сферы людей с ОВЗ освещена лишь частично в небольшом количестве публикаций [Айсмонтас Б.Б., 2011]. Специфика мотивации и ценностей студентов с диагнозом «детский церебральный паралич» в научных исследованиях не отражена вовсе, что и побудило нас обратиться к данному вопросу. Исследование проводилось на базе Московского Городского Психолого-педагогического Университета в течение 2014 года. В нем приняли участие 60 студентов, из них 21 – с диагнозом «детский церебральный паралич» (далее ОВЗ) и 39 – не имеющих проблем со здоровьем. Средний возраст 26,5 лет. Нами были использованы методики: 1) «Опросник терминальных ценностей» И.Г.Сенина (ОТец) и 2) Методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана.

Проведенный анализ различий между мотивами и ценностями здоровых студентов и с диагнозом «детский церебральный паралич» не дал необычных результатов. Были получены различия лишь по одной шкале: «Сохранение собственной индивидуальности» ( $p < 0,05$ ), данные по которой значительно ниже у студентов с ОВЗ. Почему ценность сохранения собственной индивидуальности в значительно меньшей степени важна для лиц с ОВЗ? Исследований на эту тему не обнаружено. Можно лишь предположить, что сохранение собственной индивидуальности не является для студентов с ОВЗ значимой ценностью в силу их стигматизации обществом, которое забывает о тонких различиях в их индивидуальности и наделяет их стигмой «инвалид». «Стигма» означает «клеймо», которым ранее метили рабов, преступников в Древней Греции, обозначая их статус как «позорный», «нечистый». Стигма в ее современном понимании – это социальный атрибут, который дискредитирует человека или социальную группу. Существенно то, что сам человек с ОВЗ осознает данный ярлык, и это может менять его идентичность. Если подобное состояние закрепляется в модели поведения личности, можно говорить о «негативной» или «испорченной идентичности», суть которой заключается в жесткой фиксации человека на ролях, отвергаемых обществом. Классическим примером проявления негативной идентичности и является идентификация людей с ОВЗ со статусом «инвалид». С другой стороны, некоторые из них, находящиеся в условиях инвалидизирующего заболевания и имеющие незначительные нарушения, вследствие чего

непризнанные инвалидами, сохраняют убежденность в своей социальной недостаточности и стремятся к получению такого статуса, потому что он обеспечивает им гарантированную возможность социальной помощи. По мнению Е.В. Морозовой, у людей с ОВЗ отмечается неадекватная оценка уровня своей инвалидности и высокий уровень идентификации с позицией «инвалид», во внутреннем мире наблюдается доминирующий мотив ухода в болезнь [Морозова Е.В., 2011]. Возможно поэтому доминирование собственных взглядов, убеждений и мнений над общепринятыми, а также защита своей независимости и неповторимости – остается одной из трудно разрешенных проблем для лиц с ОВЗ. Однако данное предположение требует дополнительных исследований. Педагогам и обществу в целом необходимо обращать внимание на развитие у людей с ОВЗ адекватных оценок своих возможностей, способностей, индивидуальности.

Далее был проведен анализ полученных в нашем исследовании данных в двух группах студентов по опроснику В.Э. Мильмана. Исследование продемонстрировало, что мотивация полезности и значимости своей деятельности выражена в группе студентов с ОВЗ ( $p < 0,05$ ). Студенты с диагнозом «детский церебральный паралич» заботятся о том, чтобы приносить реальную пользу обществу и людям. Это относится как к реальному, так и к идеальному состоянию данного мотива. Мотивация общения (реальное состояние мотива) на более высоком уровне развита в группе здоровых студентов ( $p < 0,05$ ), которые реализуют себя в общении и склонны к присоединению к группе в большей степени, чем студенты с ОВЗ. Мотивация комфорта и безопасности (реальное состояние мотива) так же лучше сформирована в группе здоровых лиц ( $p < 0,05$ ), которые вполне удовлетворены ее реализацией.

Для выявления взаимосвязей между ценностями и структурными элементами мотивации студентов обеих групп был проведен корреляционный анализ. В группе лиц с ОВЗ обнаружено множество связей между мотивационными стремлениями, терминальными ценностями и жизненными сферами. Данный анализ также подтвердил, что самая важная ценность для людей с ОВЗ – ценность общения. Выявлены многочисленные связи между ценностью общения и ценностью социальных контактов ( $r = 0,623^{**}$ ); ценностью развития себя

( $r=0,567^{**}$ ), ценностью духовного удовлетворения ( $r=473^*$ ). Ценность социальных контактов также важна для данной группы студентов. Именно здесь обнаружено наибольшее количество взаимосвязей с: мотивацией к общей активности ( $r=598^{**}$ ), активности в познавательной деятельности как идеальное ( $r=571^{**}$ ), так и реальное состояние мотива ( $r=0,441^*$ ); мотивацией к творческой деятельности ( $r=0,501^{**}$ ); мотивацией полезности и значимости своей деятельности ( $r=0,572^{**}$ ).

В группе здоровых студентов количество взаимосвязей ниже, чем в группе студентов с ОВЗ, из них есть и отрицательные, большинство из которых относится к ценности сохранения собственной индивидуальности. Иными словами, чем выше уровень мотивации здоровых людей к поддержанию жизнеобеспечения, комфорту и безопасности (поддерживающая группа мотивов), тем менее важна для них ценность сохранения собственной индивидуальности. Ценность сохранения индивидуальности становится все более значимой при высоком уровне сформированности группы развивающих мотивов (активность в творчестве и познании, стремление к полезности и значимости своей деятельности).

Таким образом, поддерживающая группа мотивов (поддержание жизнеобеспечения, комфорт и безопасность, стремление к статусу и престижу) в своей совокупности может способствовать формированию у здоровых студентов регрессивной мотивации, что в итоге негативным образом может отразиться на такой ценности как сохранение собственной индивидуальности.

Доминирующей ценностью для здоровых студентов является общая активность. Это подтверждается многочисленными связями идеального состояния данного мотива с ценностью социальных контактов ( $r=0,477^{**}$ ); ценностью развития себя ( $r=0,383^*$ ) и ценностью достижений ( $r=0,366^*$ ). Чем выше уровень сформированности ценностей развития себя, достижений, социальных контактов, тем выше уровень стремлений здоровых студентов к общей социальной активности, что говорит о прогрессивной линии развития личности.

Вместе с тем, для студентов с ОВЗ и для здоровых сверстников важнейшей ценностью являются социальные контакты. Здесь выявлены следующие зависимости: ценность социальных контактов взаимосвязана с мотивацией со-

циального статуса и престижа ( $r=0,451^{**}$ ), мотивацией общей активности ( $r=0,477^{**}$ ). Чем значимее для студенчества ценность социальных контактов, тем выше уровень развития мотивации общей активности и мотивации престижа. В отличие от лиц с ОВЗ, большую роль в жизни здоровых студентов играет сфера общественной жизни, которая взаимосвязана с мотивацией социального статуса и престижа ( $r=0,602^{**}$ ); общей активностью ( $r=0,561^{**}$ ); полезностью своей деятельности ( $r=0,344^*$ ). Сфера общественной жизни для людей с ограниченными возможностями здоровья оказывается менее доступной, а потому и менее значимой.

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам заключить, что студенты с ОВЗ в недостаточной степени реализуют свои потребности в общении, потребности в комфорте и безопасности в отличие от здоровых, которые вполне удовлетворены воплощением данных потребностей в жизнь. Общение для студентов с ОВЗ – одна из самых значимых ценностей в их жизни. Кроме того, студенты с диагнозом «детский церебральный паралич» стремятся к тому, чтобы их деятельность была полезной и значимой для общества, но не всегда могут реализовать данную ярко выраженную потребность. Расширение социальных контактов позволяет студентам с ОВЗ чувствовать себя более активными и востребованными. Для студентов с ОВЗ важнейшей ценностью является сфера образования, благодаря которой во многом происходит реализация их общей активности и реализация себя в общении.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*к.пс.н., Покровская С.Е., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессиональной направленности студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Выявлено, что студенты имеют средний и высокий уровни профессиональной направленности. Подготовка к будущей профессии студентов осуществляется, в основном, через целенаправленное получение информации об интересующей профессии, усвоение знаний и умений в учебной деятельности

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, студенты-психологи, обучение в вузе.

## THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Pokrovskaya S. E.*

**Abstract.** The article is dedicated to professional orientation problem of students-psychologists during the educational process at universities. It is revealed that students have medium and high levels of the professional orientation. The preparation to the future student's job realizes mainly through purposeful information receipt about job, mastering knowledges and skills in the educational process.

**Keywords:** professional orientation; students-psychologists; educational process at universities.

Понятие "направленность личности" введено в научный обиход С.Л. Рубинштейном. В частности, в психологической литературе представлены и описаны личностная, коллективистская, деловая (Б. Басс, В. Смекал и М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманистическая, эгоистическая, депрессивная, суицидальная (Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева) направленности. Особое место отводится исследованию профессиональной направленности личности (Ф. Н. Гоболоин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Н. В. Комусова).

**Цель исследования** - определить характеристику профессиональной направленности студентов-психологов в процессе обучения.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: профессиональная направленность студентов в процессе обучения в вузе приобретает устойчивый смыслообразующий характер, побуждающий деятельность студента по самоактуализации и поиску себя в профессии.

### **Задачи исследования:**

1. Провести анализ имеющихся подходов к проблеме формирования профессиональной направленности личности.

2. Провести исследование по изучению профессиональной направленности студентов в процессе обучения в вузе.

В ходе исследования использовались следующие методики: тест-опросник: «Диагностика уровня профессиональной направленности студентов»

(Дубовицкая); опросник «Профессионально-ориентированных типов личности» (Холланд); опросник «ДДО» (Климов); опросник «Профессионально- нравственные качества студентов» (Кузьмина).

Выборка исследования составила 35 студентов-психологов частных ВУ-Зов. В обработке полученных данных был использован корреляционный анализ.

Изучение профессиональной направленности личности является несомненно актуальной, так как включает в себя такие мотивационные образования, как интересы, потребности, склонности, стремления, которые связаны с профессиональной деятельностью человека и влияют, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

По мнению Т.М. Буякас, профессиональная направленность личности, тесно связана с профессиональной готовностью, и отвечает за стремление к реализации своих возможностей. В течение вузовской подготовки происходит вхождение студентов в профессиональную культуру. Всесторонность проживания данного жизненного периода позволяет ему в каждый момент исполнять профессиональное и личностное становление самого себя.

В процессе обучения реализуется сложная, напряженная работа по формированию многомерного сознания, способности самоопределиться в жизни, а затем и в профессии, запускающие «самость» студента в виде личностного и профессионального самостановления [Покровская С.Е., 2008].

Профессиональная направленность, по мнению Э. Зеера, представляет собой систему эмоционально ценностных отношений, задающих соответственно их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности. Формирование специалиста происходит путем его целенаправленного, специально организованного обучения в стенах ВУЗа.

Избирательное отношение к профессии, чаще всего, начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом длительности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии. Абитуриенты демонстрируют низкий уровень профессиональной мотивации, недостаточную осведомленность о требо-

ваниях, предъявляемых к выбранной профессии, что приводит к замедлению процесса профессиональной адаптации, порождая чувство неудовлетворенности собой и профессией.

Нередко профессиональная направленность складывается под определяющим влиянием ценностей молодого человека. Формирование направленности на деятельность может происходить под влиянием потребности человека в своем более разностороннем развитии. Таким образом, влияние фактора способностей на возникновение избирательного отношения к деятельности может быть более отдаленным и опосредованным.

Результаты теста «ДДО» (Климов) позволили получить следующие данные: профессиональная ориентация 50% студентов-психологов связана с выбором профессии, ориентирующей на взаимодействия «человек-человек» и 23% - на сферу «человек-художественный образ» [Климов Е.А., 1985].

Было получено, что 49% студентов имеют высокий и 43% студентов имеют средний уровни профессиональной направленности личности по результатам методики «Профессиональная направленность личности». [Дубовицкая Т.Д., 2004].

Результаты обследования профессионально ориентированных типов личности по методике Холланда показали, что большинство студентов-психологов относят себя к реалистическому типу (25%). На взаимодействие с социальной средой ориентированы 31% студентов. 23% студентов-психологов направлены на предпринимательскую деятельность.

По результатам методики «Профессионально нравственные качества студентов» (Кузьмина) было получено, что осознание профессии и подготовка к ней студентов находится на невысоком уровне, только 20% студентов-психологов задумываются о профессии в момент повышенного интереса. В отношении к будущей профессии студентов-психологов привлекает общественная значимость профессии - 8%, возможность профессионального творчества - 7%. Участие в учебной деятельности понимают, как необходимость изучения всех дисциплин, регулярное посещение учебных занятий - 90%. 96% студентов считают, что участие в трудовой деятельности связано с выполнением работы с хорошим результатом. Подготовка к будущей профессии осуществляется через

целенаправленное получение информации о интересующей профессии у 95% студентов-психологов.

Использование корреляционного анализа показало, что были получены статистически значимые результаты, что указывает на то, что гипотеза подтвердилась.

Таким образом, можно утверждать, что для студентов-психологов выявлены высокие и средние показатели сформированности уровня профессиональной направленности. Большинство студентов соотносят себя с реалистическим и социальным профессиональными типами. Профессиональная направленность студентов-психологов связана с профессией, связанной со сферами «человек-человек» и «человек-художественный образ».

Однако осознание самой профессии и подготовка к ней у студентов находится на невысоком уровне. В выбранной профессии студентов не очень привлекает значимость и преимущества будущей деятельности. А вот значимость учебной деятельности почти все студенты понимают, как необходимость изучения всех дисциплин и регулярное посещение учебных занятий. Также почти все студенты считают, что участие в трудовой деятельности связано с выполнением работы с хорошим результатом. Подготовка к будущей профессии осуществляется, в основном, через целенаправленное получение информации об интересующей профессии.

Все вышесказанное указывает на то, что существует взаимосвязь между различными показателями профессиональной направленности студентов-психологов, которая приобретает устойчивый смыслообразующий характер и побуждает студентов к самоактуализации и поиску себя в профессии. Что касается профессиональной направленности в самой профессиональной деятельности, то этот уровень еще недостаточно выражен.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ**

*к. пс.н., Полещук Ю.А., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональной направленности, приводятся эмпирические данные диагностики профессиональной направленности и профессиональных намерений у студентов 1-5 курсов.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность; профессиональные намерения; развитие профессиональной направленности личности.

## **PROFESSIONAL ORIENTATION AND PROFESSIONAL INTENTIONS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

*Poleshchuk J.A.*

**Abstract.** The article deals with theoretical aspects of professional orientation, empirical data diagnostics professional orientation and professional intentions of students 1-5 courses

**Key words:** professional orientation, professional intentions, development of professional orientation of a person.

Современные изменения в социально-экономической ситуации и на рынке труда, постоянный рост научно-технической информации, внедрение новых технологий выдвигают особые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов. Для успешной конкуренции на рынке труда выпускнику вуза необходимо не только владеть профессиональными компетенциями, но и чётко представлять этапы профессионального пути. Это становится возможным, когда человек (как субъект труда) является субъектом собственного профессионального развития, обладает сформированной профессиональной направленностью.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации.

Профессиональная направленность представляет собой относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру общей направленности и выражает систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных

ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [Полещук Ю.А., 2006].

В отечественной психологии профессиональную направленность рассматривают в динамике. Это длительный, многоступенчатый процесс, в котором выделяют этапы, стадии, периоды ее развития. Формирование и развитие профессиональной направленности осуществляется в процессе первичного профессионального самоопределения, профессионального обучения (начальной профессионализации), профессиональной деятельности.

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций, большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность профессиональных представлений и намерений.

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, особое значение приобретает необходимость ее изучения и формирования именно на этапе обучения профессии.

Эмпирическое исследование профессиональной направленности и отдельных ее компонентов проводилось в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. Испытуемыми выступили 109 студентов 1-5 курсов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». Для диагностики профессиональной направленности личности был использован опросник Дж. Голланда, который позволяет выявить профессиональные типы личности.

В исследуемой выборке было выявлено преобладание следующих профессиональных типов: социальный тип (45%), артистический (27%), предприимчивый (10%). Остальные типы представлены менее значимо – реалистический (7%), интеллектуальный (6%) и конвенциональный (5%).

По концепции Дж. Голланда, успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия между профессиональным типом личности и той профессиональной средой, в которой он работает. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. В

этом случае создаются максимальные предпосылки для успешного становления профессионала. Профессиональной средой будущих педагогов-психологов является социальная среда, для которой наиболее подходящим является социальный тип, а также артистический, предприимчивый и конвенциональный типы. Данные, полученные в ходе диагностики, создают предпосылки для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов.

Профессиональные намерения, как один из компонентов профессиональной направленности, изучались при помощи опросника «Профессиональные намерения» Л.Н. Кабардовой. Было выявлено, что профессиональные намерения студентов связаны с будущей специальностью (38 % студентов планируют работать по специальности), однако к пятому курсу возрастает процент студентов, которые собираются получить другую специальность (22 %) или работать в другой профессиональной области (22 %). Продолжать учебу в магистратуре и аспирантуре планируют 5% студентов 1-4 курсов, у пятикурсников этот процент снижается до нуля. Работа в другой области представляется привлекательной для 14% студентов, 16% респондентов пока не определились со своими профессиональными планами. Два последних показателя свидетельствуют о том, что процесс профессиональной направленности не всегда происходит оптимально, и возникает необходимость его психологического сопровождения.

Высокий уровень представлений об условиях по выбранной профессии характерен для 58% респондентов, 40% испытуемых отмечают, что имеют некоторое представление о данных условиях. Преобладающими уровнями знаний о профессии являются средний (42%) и высокий уровень (30%). Уровень знаний о профессии отражается, на наш взгляд, в перечне дополнительных дисциплин и дополнительных занятий, научных проблемных лабораторий, которые студентам хотелось бы изучить и посетить: философия, психология семьи и семейная терапия, сексология, тренинги, психотерапия и психокоррекция, консультирование, психоанализ, гештальт-терапия, психология менеджмента и др.

В то же время имеются достаточные предпосылки для формирования и развития профессиональной направленности личности, поскольку осознанность

профессиональных намерений и планов характерна для 76% студентов 1-5 курсов.

В целом для исследуемой выборки характерны следующие особенности: для студентов социального и предприимчивого типов личности, наиболее представленных на первом курсе (20% из всей выборки), характерны высокая осознанность профессиональных намерений, а также желание работать по специальности и в дальнейшем обучаться в магистратуре, аспирантуре. Артистический тип преобладает у студентов второго курса (11% из всей выборки). Высокий уровень представлений об условиях работы по избранной профессии наиболее выражен у студентов 4 курса (62%), средний – у пятикурсников (67%).

Дальнейшего изучения требуют вопросы динамики профессиональной направленности в целом и отдельных ее компонентов на протяжении процесса обучения в вузе. Также необходим поиск путей оптимального психологического сопровождения профессиональной направленности личности.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННЫХ, ВОЛЕВЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА<sup>20</sup>**

*к.пс.н., Пошехонова Ю.В., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Осуществлен теоретический анализ роли метапознания в учебном процессе студентов вуза. В эмпирическом исследовании установлено, что самооценка метакогнитивной активности тесно связана с показателями волевой саморегуляции и направленностью мотивации студентов.

**Ключевые слова:** метапознание; метакогнитивная активность; волевая саморегуляция; учебная мотивация.

## **RELATIONSHIP OF MOTIVATIONAL, VOLITIONAL AND METACOGNITIVE PROCESSES OF UNIVERSITY STUDENTS**

*Poshekhonova J.V.*

**Abstract.** A theoretical analysis of the role of metacognition in the learning process of university students was done. In an empirical study it was found that self-

---

<sup>20</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00589а)

esteem of metacognitive activity is closely linked with the indicators of volitional self-regulation and motivation's directivity of students.

**Keywords:** metacognition; metacognitive activity; volitional self-regulation; learning motivation.

Успешное освоение и выполнение деятельности требует от ее исполнителя хорошего уровня развития метакогнитивных процессов, которые начинают усваиваться еще с дошкольного возраста и развиваются в течение всей жизни субъекта. Обучение метапознанию происходит стихийно, однако значительную роль в формировании метакогнитивных навыков играют педагоги. Метакогнитивная практика позволяет субъекту осознавать свои сильные и слабые стороны как обучающегося, читателя, члена учебной группы и т.д.

Понятие «метапознание» было предложено Дж. Флейвеллом, который трактовал его как способность субъекта анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своими когнитивными процессами [Flavell J. H., 1976]. Последующие многочисленные исследования отразили историю развития взглядов на феномен метапознания: «метапознание – это преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности» [Brown A.L., 1987]; «контроль за качеством своего собственного мышления и продуктов собственных усилий» [White B.Y., Frederiksen J.R., 1998, с. 79]; «объединение своего собственного понимания процесса, природы задания и эмоционального состояния» [Lin X., Lehman J.D., 1999, с.840]; «когнитивные процессы, объектом рассмотрения которых являются собственные когнитивные процессы человека» [Koriat A., Shitzer-Reichert R., 2002, с. 4].

В отечественной психологии интерес к управлению собственными познавательными процессами изучался в контексте развития высших психических функций [Выготский Л.С., 1985]. В.Д. Шадриков рассматривает способности человека в их развитой форме как метакогнитивный процесс [Шадриков В.Д., 2004]. А.В. Карпов обосновывает идею о метапознании как интегративном процессе регуляции психологической системы деятельности [Карпов А.В., 2004]. А.А. Карпов, исследуя связь метакогнитивных качеств личности и обучаемости, установил, что обучаемость как общая способность реализует по отношению к метакогнитивным качествам детерминационные функции [Карпов А.А., 2013].

Обучение студентов в вузе предполагает опору на уже сформированные метакогнитивные умения и их адекватность условиям вузовского обучения (большое количество и высокий научный уровень транслируемой информации, изменение характера процедур, направленных на контроль усвоения знания и т.д.). Как показывает практика, многие студенты испытывают серьезные затруднения в усвоении учебной и научной информации, нередко демонстрируя неспособность понять, структурировать изучаемый материал, осуществить его критический анализ и т.д. Подобные академические трудности обусловлены целым комплексом причин, к числу которых относятся когнитивные (недостаточный уровень развития необходимых когнитивных навыков переработки информации), регулятивные (неразвитость метакогнитивной, регулятивной и метарегулятивной систем управления собственными психическими процессами), мотивационные (низкий уровень притязаний, низкая мотивация учебной и будущей профессиональной деятельности), особенности интеллекта студента, состояние его физического и психического здоровья и т.д. В рамках данной статьи проанализируем особенности функционирования метакогнитивных процессов в системе учебной деятельности студентов.

Большое число отечественных и зарубежных исследований метапознания описывает различные феномены, связанные с особенностями дифференциации метакогнитивных навыков, а также показывает, что у метакогнитивно развитых субъектов выше уровень академической успешности, самостоятельности (самодетерминированности) и т.д. (Карпов А.В., Скитяева И.М., 2005; Савин Е.Ю., Фомин А.Е., 2013; Чернокова Т.Е., 2011; Biggs J.B., Moore P.J., 1993; Borkowski J.G., Muthukrishna N., 1992; Stewart P.W., Cooper S.S., Moulding L.R., 2007 и др.). С другой стороны, низкий уровень развития метапознания объясняет, почему субъекты терпят неудачу в распознавании собственной некомпетентности: недостаток навыков лишает их не только способности верно ответить (например, давая устный ответ на вопрос преподавателя на семинаре), но также и не побуждает проверить предположение о том, были ли данные ими ответы корректными. В таком случае субъект оценивает результаты выполненной им деятельности на основе восприятия собственного выполнения и на субъективных представлениях о своих навыках. Поскольку эти пред-

ставления часто не согласуются с объективным выполнением деятельности, они могут вести людей к представлению о своем выполнении деятельности, которое на самом деле мало в чем соответствует действительности [Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Kruger J., 2003]. Следовательно, субъект может даже не осознавать собственную некомпетентность и имеющийся дефицит интеллектуальных и социальных навыков.

Таким образом, очевидно, что успешность учебной деятельности в определенной степени обусловлена хорошим владением обучающимися метакогнитивными навыками. Вместе с тем, для эффективного использования метакогнитивных стратегий недостаточно элементарного владения ими, - их адекватное и полноценное функционирование зависит от мотивационной готовности и уровня развития навыков саморегуляции.

Начало познавательной деятельности всегда так или иначе связано с потребностью. Однако учебная деятельность студентов обусловлена не только познавательными мотивами. А.А. Реан описывает целый ряд разновидностей учебной мотивации студентов: познавательные мотивы (приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), профессиональные мотивы (получить профессию), прагматические мотивы (иметь более высокий заработок), социальные мотивы (принести пользу обществу), мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении) [Реан А.А., 1999]. Помимо учебной мотивации необходимо также выделить формирующуюся в процессе обучения в вузе мотивацию научно-исследовательской деятельности, а также общую мотивационную направленность личности.

В нашем исследовании была поставлена задача изучить особенности мотивационной сферы личности у студентов с высоким и низким уровнем функционирования метапознания. Проведенные нами исследования показали, что различия между группами студентов с высоким и низким уровнем развития компонентов метапознания обусловлены своеобразием направленности мотивации и заключаются преимущественно в мотивах, отражающих профессиональные, познавательные, творческие потребности, а также потребность в са-

морализации. В частности, мотивация учебной деятельности студентов с *высокой метакогнитивной активностью* характеризуется более выраженными профессиональным (стать высококвалифицированным специалистом), прагматическим (постоянно получать стипендию), познавательным (приобрести глубокие и прочные знания, получить интеллектуальное удовлетворение) мотивами, отчетливо выраженной внутренней мотивацией, а также более выраженным мотивом избегания (не запускать изучение предметов учебного цикла), чем у студентов с низким уровнем метакогнитивной активности [Пошехонова Ю.В., Карпов А.В., 2014].

Как отмечалось выше, актуализация метакогнитивных стратегий в учебной деятельности нередко требует от студентов не просто сознательного принятия решений об их применении, но и серьезных волевых усилий. В литературе представлены различные взгляды на возможное соотношение конструкторов метапознания и саморегуляции. Сторонники одного подхода к этой проблеме сходятся на точке зрения, согласно которой метапознание трактуется как часть процесса саморегуляции [O'Neil H.F.Jr., Abedi J., 1996]. Другие авторы рассматривают саморегуляцию как один из аспектов образования более высокого уровня, - метапознания [Berardi-Coletta B., Dominowski R.L., Buyer L.S., Rellinger E.R., 1995]. М.А. Холодная, рассматривая понятие «метакогнитивный опыт», трактует его как ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности [Холодная М.А., 2002]. Несмотря на различия в позициях авторов, становится понятной тесная близость, но не тождественность процессов метапознания и саморегуляции. Наши исследования конкретизировали взаимоотношение этих конструкторов: *высокая* самооценка собственных *метакогнитивных знаний* тесно связана с настойчивостью субъекта, и не связана с самообладанием (настойчивость и самообладание рассматриваются как показатели волевой саморегуляции субъекта); самооценка *метакогнитивной активности* тесно коррелирует (положительно) с обоими показателями волевой саморегуляции. Установленные взаимосвязи объясняются качественным различием содержания и функций метакогнитивных компонентов [Пошехонова Ю.В., Карпов А.В., 2014].

Таким образом, эффективность управления функционированием метакогнитивных процессов студентов вуза будет обуславливаться пониманием и учетом роли волевых и мотивационных факторов.

## **ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*к.пс.н., Ракитина О.В., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Представлены результаты изучения научно-исследовательской компетентности обучающихся и преподавателей педагогического вуза. Обозначены проблемы формирования научно-исследовательской компетентности, исходя из которых, определены задачи психологического сопровождения в условиях непрерывного образования.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение; научно-исследовательская компетентность; непрерывное образование.

## **PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF SUBJECTS OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE COURSE OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE**

*Rakitina O. V.*

**Abstract.** Results of studying of research competence of students, graduate students and teachers of pedagogical higher education institution are presented. Problems of formation of research competence are defined, problems of psychological maintenance of teachers of continuous education are defined.

**Keywords:** psychological maintenance, research competence, continuous education.

Одним из направлений модернизации высшего профессионального образования, осуществляемого на основе Федерального Закона (ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации», стало внедрение принципа непрерывности образования. Непрерывное профессиональное образование – это «... системно организованный процесс образования людей на протяжении всей их жизни, дающий возможность каждому человеку получать, обновлять и расширять знания, необходимые для успешного исполнения различных социально-

экономических ролей в системе социальных контрактов, выбрав для этого ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует и отражает потребности личности и образовательной потребности общества» [Белкина В.Н., Сергеева Г.В., 2011].

Анализ содержания ФГОС, ФЗ «Об образовании», а также публикаций по данному вопросу позволяет выделить *три аспекта непрерывности* подготовки в области научно-исследовательской деятельности (НИД): 1) непрерывность в формировании *научно-исследовательской компетентности*; 2) непрерывность *образовательного процесса*, содержания образовательных программ в части НИР; 3) непрерывность в *работе образовательных учреждений* в области организации НИД субъектов.

На сегодняшний день в области НИД существует целый ряд проблем, которые требуют решения. В современных российских вузах сложилась «бессистемная» модель научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов, при которой определяющее значение имеет личность самого научного руководителя, его авторитет, его индивидуальный стиль работы со студентами и аспирантами [Ф.Д. Рассказов, С.Н. Степанова, 2009]. О необходимости пересмотра подходов к организации НИР в вузе свидетельствуют и результаты проекта, реализованного исследовательской группой на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. *Цель* проекта заключалась в изучении научно-исследовательской компетентности (НИК) обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, а также преподавателей педвуза.

*Научно-исследовательская компетентность* рассматривалась нами как системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, которые составляют содержание НИД [Ракитина О.В., 2011].

*Участниками исследования* были студенты бакалавриата (n=147), магистранты (n=51), аспиранты (n=51) и преподаватели (n=59) ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Выборка преподавателей состояла из 13 профессоров, 27 доцентов, 13 старших преподавателей, 6 ассистентов. Применялись следующие *методы исследования*: метод анкетирования, метод фокус-группы, метод концентрации

суждений, метод экспертных оценок, методы математической статистики.

Проведенное исследование обозначило две основные проблемы в области формирования и совершенствования НИК обучающихся и преподавателей [Ракитина О.В., 2010, 2013]. Во-первых, невысокий уровень **мотивационных компонентов** НИК, характерный для студентов, аспирантов и преподавателей независимо от уровня обучения и квалификационного статуса. Но при этом мотивационный потенциал профессиональной деятельности является важным компонентом структуры профессиональной идентичности [Бугайчук Т.В., 2013]. Именно мотивационный компонент должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности [Равен Дж., 2002]. Вторая проблема – трудности в постановке **целей НИД**, которые отмечают не только студенты и аспиранты, но и преподаватели вуза. Компетентность в области мотивации и целеполагания – основа общей компетентности профессионала, поэтому обозначенные выше трудности – важная «мишень» психологического сопровождения на всех этапах непрерывного образования.

Таким образом, специалисты, осуществляющие психологическое сопровождение, должны привлекаться к решению ряда **комплексных** задач организации НИР в вузе: 1) к разработке системы мотивации НИД студентов, аспирантов, преподавателей; 2) к выявлению и отбору студентов, способных и мотивированных на научную и научно-преподавательскую деятельность для последующего образования и определения карьеры в области науки; 3) к консультативному сопровождению обучающихся, испытывающих психологические трудности в подготовке и защите НИР; 4) к разработке технологии дистанционного руководства НИР студентов и аспирантов (для заочных форм обучения); 5) к разработке адекватных норм учета временных затрат преподавателя на руководство НИР, включая дистанционное заочное консультирование (гораздо более затратное по времени и личностным ресурсам); 6) к разработке альтернативных форм курсового проектирования, выпускных квалификационных испытаний, форм и направлений повышения квалификации и профессиональной переподготовки и др.

Проведенное нами исследование позволяет определить также и ряд **специальных задач психологического сопровождения** в области НИР: 1) содейст-

вие формированию и сохранению активной позиции выпускника при выборе им научной и педагогической деятельности; 2) помощь обучающимся в выборе модулей образовательных программ с учетом профессиональных и научных интересов; 3) содействие в овладении конструктивными способами аргументации и отстаивания своей точки зрения, в том числе в ситуации научных дискуссий; 4) помощь в развитии рефлексивной профессиональной позиции будущего педагога / психолога; 5) обучение навыкам развернутой и качественной обратной связи при осуществлении НИД; 6) развитие способности действовать в ситуации выбора; 7) формирование готовности к ситуациям, требующим применения норм профессиональной и научной этики; 8) помощь в освоении и выборе адекватных стратегий взаимодействия с другими людьми; 9) развитие способности к целеполаганию; 10) помощь в планировании научной и профессиональной карьеры и др.

Л.М. Митина подчеркивает: «Переход к модели личностно-развивающего образования неизбежно предполагает качественно иное понимание роли психологии в системе педагогического образования, отказ от ее понимания в качестве обслуживающей образование второстепенной подсистемы и превращения ее в механизм развития педагога. Такое понимание роли психологии в педагогическом образовании предполагает выстраивание новых каналов психологизации учителя» [Митина Л.М., 2010]. Думается, что в выстраивании новых каналов психологизации состоит миссия психологического сопровождения обучающихся и преподавателей высшей школы. Это важное условие модернизации образовательной системы.

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МОДЕЛИ «СПЕЦИАЛИСТ» И «БАКАЛАВР ОБРАЗОВАНИЯ»**

*д.пс.н., Регуш Л.А., к.пс.н., Орлова А.В., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического изучения представлений о профессии и о себе у студентов педагогического вуза. Проверилась гипотеза о наличии различий в этих представлениях, обусловленных моделью профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** представление о профессии; образ Я; профессиональная идентичность; модели обучения в вузе.

## **SELF-IMAGE AND IMAGE OF PROFESSION AMONG STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY ENROLLED IN THE “SPECIALIST” AND “BACHELOR” EDUCATIONAL MODELS**

*Regush L.A., Orlova A.V.*

**Abstract.** The results of empirical study of self-image and image of profession among the students of pedagogical university are presented in the article. The hypothesis about determination of self-image and image of profession by educational models (“specialist” and “bachelor”) was checked.

**Key words:** image of profession; self-image; professional identity; educational models.

Сегодня вузы охвачены разработкой и внедрением инноваций в процесс обучения, в том числе переходом на многоуровневую систему образования. При этом исследования психологических последствий происходящих изменений для разных субъектов этого процесса проводится недостаточно.

Многоуровневая модель вносит существенные изменения в процесс формирования профессиональной идентичности. Возникает определенный «мораторий» на профессиональное самоопределение, поскольку ни на этапе выбора учебного заведения, ни в процессе обучения не ставится задача подготовки к овладению конкретной профессией. Это принципиальное, базовое положение уровневой подготовки – ориентация на широкую теоретическую базу с последующим послевузовским непрерывным образованием в соответствии с требованиями конкретной профессии [Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С., 2013].

В ходе проведенного исследования мы предполагали получить эмпирические данные об особенностях профессиональной идентичности и представлений о профессии у студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «педагогическое образование» и специалитета по подготовке к профессии учитель. При этом под профессиональной идентичностью понималось «Осознание личностью своего Я, происходящее на основе рефлексивного отображения внутреннего мира других людей и самого себя, ведущее к фундаментальному изме-

нению позиции человека по отношению к собственной деятельности» [Кулюткин Ю.Н., Сухобская С.Г., 1996].

Профессиональное обучение вносит вклад в этот процесс благодаря педагогической практике и профессиональной среде, состоящей из людей, ориентированных на педагогическую профессию и раскрывающих перед студентами ее разные стороны, такие как требования к личностным характеристикам педагога. Представления о себе (Я образы) и о профессии составляют характеристики идентичности человека, включающие в себя как профессиональные стереотипы, так и уникальность собственного Я; осознание своей тождественности с профессиональным образом Я [Регуш Н.Л., 2002].

Представления студентов о профессии изучались с помощью методики «Образ профессии» [Миронова М.Р., 1992]. При выполнении заданий студентов просили ответить, выбрали ли они уже будущую профессию и какую именно, а также описать свою будущую профессиональную деятельность и качества, которыми должен обладать специалист в выбранной профессии. Далее методом контент-анализа были выделены следующие характеристики профессии:

1. социальные – ответы, которые содержат признаки профессии, определяющее положение человека в обществе и отношение человека к обществу, к общественным и групповым ценностям;
2. субъектные – ответы, раскрывающие индивидуальный образ «Я в профессии» - собственные черты поведения, характера, способностей и др.;
3. деятельностные (функциональные) – ответы, содержащие характеристики предмета деятельности, процесса, условий, режима труда.

Для изучения места профессионального Я образа в структуре представлений о себе использована методика М. Куна, Т.Макпартлэнда «Кто Я?» [Андреева Г.М., 1984]. При обработке данных по этой методике для контент-анализа были выделены следующие категории: профессиональное Я (педагогическая и другие профессии); семейно-ролевое Я; социально-ролевое Я; личностно-коммуникативные характеристики (положительные, отрицательные и нейтральные); Я трансцендентальное.

Выбранные методики предполагали открытые ответы испытуемых, являясь по сути проективными. Первая из них ориентирована на прямые ответы о

профессиональном выборе и представлениях о профессии, вторая – косвенно выявляет представления о себе в профессии и их место в образе Я. В выборку были включены ответы 139 студентов 1-2 курсов естественно-научных факультетов РГПУ им. А.И. Герцена, из них 86 – бакалавры, 53 – студенты специалитета.

При анализе представлений о профессии по методике М.Р. Мироновой оказалось, что менее половины студентов и бакалавриата, и специалитета определились с выбором профессии. При этом среди студентов специалитета профессию педагога выбрали чуть более трети опрошенных, а среди студентов-бакалавров их оказалось менее пятой части (различия значимы  $p < 0,05$ ). То есть, хотя доля выбравших педагогическую профессию среди студентов специалитета выше, в целом, поступив в вуз, студенты продолжают находиться в состоянии профессионального самоопределения.

Представления о профессии у всех студентов первых курсов проявляются, прежде всего, через описание субъектных характеристик профессионала. Студенты часто отмечают в качестве ожиданий от профессии возможности реализации своих познавательных интересов, общения, саморазвития, получения удовольствия от работы. Информация о будущей профессии как бы «примерируется» на собственную индивидуальность. Такая ориентация на обнаружение скорее «себя в профессии», чем «профессии в себе», видимо является характерной для данного этапа их профессионального самоопределения. Вместе с тем, студенты специалитета перечисляют субъектные характеристики при описании профессиональной деятельности значимо чаще, чем студенты бакалавриата (различия значимы  $p < 0,05$ ), что возможно свидетельствует о преобладании у них развивающей модели профессионального становления, которая ориентирована на поиск возможностей самореализации в профессии [Митина Л.М., 1997, 1998].

На втором месте по частоте ответов оказались деятельностные характеристики профессии, содержащие описание ее процесса и условий труда. Таких объективных характеристик оказалось значимо больше у бакалавров ( $p < 0,05$ ), что косвенно может характеризовать их ориентацию на адаптивную модель профессионального становления, которая связана с подчинением профессио-

нальной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения существующих в профессии норм и правил.

При косвенном изучении профессиональных представлений о себе из ответов на вопрос «Кто Я?» были получены следующие результаты.

В самоописаниях профессиональные Я – образы и у студентов специалитета, и у студентов бакалавриата занимают около 5% (6 рейтинговое место из 8), а профессионально – педагогические образы менее 2%. То есть при отсутствии прямого вопроса о профессиональном самоопределении идентификация себя с педагогической деятельностью у опрошенных оказалась минимальна. При этом различия между студентами, обучающимися по разным моделям, отсутствуют.

В самоописаниях всех студентов наиболее часто встречаются личностные положительные характеристики (около 25%), второе место занимают социально-ролевые характеристики (около 18%). Это соответствует данным, полученным другими авторами [Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В., 2005]. Значимыми оказались различия по представленности в образе Я отрицательно окрашенных личностных качеств, которые чаще встречались у студентов специалитета ( $p < 0,01$ ), и нейтральных личностных качеств, которые чаще встречались у бакалавров ( $p < 0,01$ ). На наш взгляд, это свидетельствует о более критичном отношении к себе студентов, обучающихся по конкретной специальности и большей самоуверенности тех, кто на этапе вузовского обучения ориентирован на базовую подготовку.

Таким образом, представления о профессии, раскрытые студентами при ответах на прямые вопросы, показывают, что у первокурсников, обучающихся по программе специалитета, более выражена ориентация на педагогическую профессию. Кроме того, преобладание у них субъектных характеристик в описании профессии возможно свидетельствует о преобладании у них развивающей модели профессионального становления, в отличие от бакалавров, у которых преобладают деятельностные характеристики и соответственно адаптивная модель. При этом вызывает беспокойство, что в обеих группах более половины студентов не определились с будущей профессией. При косвенном изуче-

нии характеристик профессии в образе Я студентов существенных различий обнаружено не было.

Полученные данные говорят о необходимости дальнейшего изучения формирования профессиональной идентичности педагога в условиях многоуровневой модели обучения, чтобы вуз мог усилить работу по формированию профессиональной направленности с учетом влияния модели обучения будущих педагогов.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ**

*к.филос.н., Реньш М.А., Лагутина М.С., Екатеринбург, Россия*

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты исследования, предметом которого является определение основных детерминант карьерной направленности студентов в процессе обучения. Обосновываются различия в карьерных ориентациях студентов с низким и высоким уровнем самоактуализации, а также особенности взаимосвязи профессиональной направленности и рефлексии. Рассмотрены траектории педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** уровни самоактуализации; типы карьерных ориентаций; профессиональная направленность.

## **RESEARCH OF STUDENTS CAREER ORIENTATIONS IN INTER- RELATION WITH SELF-ACTUALIZATION AND SELF-CONSCIOUSNESS**

*Rensh M.A., Lagutina M.S.*

**Abstract.** The article presents the results of research, which determines the base of interrelation the student career orientations with the levels of self-actualization. It describes the difference between low and high levels of self-actualization in the career context. It describes the special interrelation of self-consciousness with professional determination.

**Keywords:** levels of self-actualization; types of career orientations; professional determination.

Изменения образовательной среды меняют требования к личности специалиста: наиболее конкурентоспособными на рынке труда являются те выпускники образовательных организаций, которые сознательно планируют карьеру

и, как следствие, характеризуются четко выраженной субъектной позицией в профессиональной деятельности, не сводящейся к узкопрофессиональным навыкам, но обуславливающей простоту их приобретения.

На этапе профессиональной подготовки определение карьерных планов представляет особую значимость через выявление доминирующих карьерных ориентаций. При этом большую роль играет соотнесение ценностных ориентаций в карьере с психологическими особенностями личности – самоактуализацией и рефлексией, которые выступают факторами развития карьеры. Иначе говоря, выявление детерминант карьерных ориентаций личности на этапе профессиональной подготовки – самоактуализации и рефлексии – позволяет определить качественную личностно-профессиональную характеристику будущего специалиста и спрогнозировать вероятность успеха в профессиональной деятельности.

Кроме того, в настоящее время возрастает необходимость организации такого процесса обучения, который будет способствовать формированию потребности студентов в самопознании и раскрывать направления профессионально-личностной самоактуализации личности в высшей школе. Актуализация обозначенных проблем обусловила тему нашего исследования - изучение особенностей карьерных ориентаций студентов.

Объектом исследования выступили карьерные ориентации студентов, а предметной областью исследования - особенности карьерных ориентаций у студентов с разным уровнем самоактуализации и рефлексии.

Обследование проводилось в 2013-2014 гг. на выборке студентов 4-го курса Российского государственного профессионально-педагогического университета г. Екатеринбурга численностью 253 человека. Бакалавры, принявшие участие в исследовании, обучаются по направлениям: «дизайн интерьера», «компьютерные технологии», «энергетика», «социальная работа».

Психодиагностический инструментарий исследования составили следующие методики: опросник карьерных ориентаций (Э. Шейна), опросник «Рефлексивность» (А.В. Карпова), модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калиной).

Для проверки выдвинутых в исследовании гипотез были применены традиционные для психологической науки методы статистической обработки эмпирических данных: дисперсионный, факторный и кластерный анализы для определения влияния и взаимосвязи исследуемых явлений.

Для проверки гипотезы о факторах самоактуализации, влияющих на профессиональную направленность и карьерный тип, проведен факторный анализ, который установил три карьерных типа с различными фокусами самоактуализации: фокус на решение проблемных задач, фокус на содержание деятельности и фокус на стабильность существования. Проведенный дисперсионный анализ установил значимость различий в профессиональной направленности от уровней самоактуализации. Так, выраженный уровень самоактуализации определяет направленность профессиональной деятельности и построения карьеры на решение проблемных задач.

С целью проверки гипотезы о наличии различий в выраженности карьерной направленности и самоактуализации у бакалавров, обучающихся на разных направлениях подготовки, нами был применен метод дисперсионного анализа. Из полученных данных, следует, что карьера проектируется исходя из личностных качеств и особенностей, а не из выбранной профессиональной направленности, что важно учитывать при организации работы в системе профориентации.

С целью решения задачи о характеристике карьерных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации в качестве метода для разделения выборки по уровню самоактуализации нами был применен кластерный анализ. По результатам кластерного анализа выборка обследования была разделена на 2 кластера: испытуемые с выраженным уровнем самоактуализации (ВУ) и испытуемые с невыраженным уровнем самоактуализации (НУ). Студентов с ВУ СА характеризует умение компетентно распоряжаться своим временем, их отличает креативность и выраженность ценностей саморазвития.

Также в ходе исследования были выявлены взаимосвязи карьерных типов, профессиональной направленности и рефлексии.

Таким образом, в результате эмпирического исследования наша общая гипотеза о том, что самоактуализация определяет карьерную направленность личности студентов, получила частичное подтверждение.

1. Карьерные ориентации студентов на этапе профессионального обучения отражаются в карьерных типах, которые представляют собой интегральную смысловую характеристику профессиональных предпочтений относительно планирования и развития будущей карьеры.

2. Установленные характеристики позволяют рассматривать карьерный тип с ориентацией на решение проблемных задач как наиболее актуальный и обладающий большей карьерной направленностью. В то же время карьерный тип с ориентацией на содержание деятельности характеризуется наибольшей осознанностью ввиду того, что имеет в своей структуре рефлексивный компонент. Карьерный тип с ориентацией на стабильность существования отличаются наименьшие показатели по самоактуализации и карьерной направленности.

3. Студенты с разным уровнем самоактуализации различаются выраженностью карьерных типов. Наибольшее предпочтение студенты с выраженным уровнем самоактуализации отдают карьерному типу с ориентацией на содержание профессиональной деятельности, что позволяет характеризовать их как настроенных на полное раскрытие своего потенциала в процессе профессиональной самореализации, придающих особую значимость в карьерном развитии реализации своей миссии и значимых для себя ценностей. Определяющую роль в карьерной жизни студентов с невыраженным уровнем самоактуализации играет надежная работа, исключая риски и позволяющая сохранять стабильный профессиональный статус в течение длительного времени. При этом выбор студентами доминирующего карьерного типа не зависит от направления профессиональной подготовки, и, как мы полагаем, определяется преимущественно личностными качествами.

4. Для студентов, независимо от выраженности самоактуализации, характерны средние показатели развития рефлексии, иначе обозначаемые как ретроспективная рефлексия (склонность к анализу прошлых событий). Уровень самоактуализации личности на этапе профессиональной подготовки не связан со степенью выраженности рефлексии, однако проявление отдельных самоак-

туализационных характеристик (ценности, креативность, аутосимпатия) происходит при изменении рефлексивных качеств.

Мы полагаем, что полученные результаты обусловлены тем, что студенты, которые планирует и выстраивает карьеру в соответствии с такими профессионально-ценностными предпочтениями как профессиональная компетентность, интеграция стилей жизни и служение, склонны к выбору видов профессиональной деятельности, которые по сути своей несут рефлексивный характер. В данном аспекте рефлексия выступает как процесс осознания и оценки субъектом своих действий, собственного опыта, что является важнейшим фактором развития личности, формирования ее профессионализма. На наш взгляд, в период профессионального обучения данная группа студентов также имеет отличительные особенности: они владеют рациональными приемами усвоения учебного материала, умеют осуществлять логическую квалификацию текста (выделение ключевых понятий, основных постулатов и выводов), владеют методами систематизации (составление теоретических обзоров, аннотаций и резюме), рационально распоряжаются временными ресурсами.

Полученные в ходе настоящего исследования данные свидетельствуют о целесообразности дальнейшей работы, посвященной вопросам взаимосвязи карьерных ориентаций с другими личностными качествами и позволяющей психологически обоснованно решать проблему организационно-педагогического сопровождения профессионального образования, а именно:

1. Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность. Особую значимость в этом процессе приобретает педагогическое стимулирование и возможность сотрудничества с научным руководителем. Удачный выбор темы курсовой или диплома позволяет фокусировать интересы вокруг определенной области, способствует развитию учебно-профессиональной мотивации и позволяет спланировать перспективы будущей работы.

2. Использование средств самовоспитания: самообязательство, самоуверенность.

3. Социальная активность и вовлечение в общественную деятельность. Нередко студенты, испытывающие неудовлетворенность профессиональным

образованием и профессиональной подготовкой, реализуют свой потенциал в социальных проектах. Важно отметить, что полное переключение на данный вид деятельности не всегда может способствовать профессиональной самоактуализации. Однако в некоторых случаях, особенно для студентов социоэкономического профиля, такой опыт может быть весьма полезен. В любом случае, необходимо поддерживать равновесие между учебной и внеучебной деятельностью, постоянно занимаясь поиском новых мотивов саморазвития.

4. Актуализация творческого потенциала. Обязательная характеристика самоактуализирующейся личности – креативность. Новый способ решения привычной задачи, нахождение своего призвания в чем-либо, хобби являются непременными атрибутами развития данного качества.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*к.п.с.н., Рифицкая И.И., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматриваются принципы организации научно-исследовательской деятельности студентов; описываются некоторые формы организации НИРС в вузе; предлагаются методы стимулирования научно-исследовательской работы студентов.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская работа студентов, принципы организации НИРС, студенческая научно-исследовательская лаборатория, формы стимулирования НИРС.

## **SOME ASPECTS OF SCIENTIFICALLY RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS**

*Rifitskaya I.I.*

**Abstract.** The article examines the principles of organization of research activity of students; describes some of the forms of organization of research in the University; methods of stimulating scientific research work of students.

**Key words:** scientific-research; scientific-research work of students; the principles of organization of research work of students; student research laboratory; types of incentives NIRS.

Новые социально-экономические условия развития Республики Беларусь предъявляют высокие требования к подготовке специалиста. Сегодня обществу нужен инициативный, самостоятельный человек, способный постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Именно такая личность может адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов – это эффективный способ и средство формирования и развития у обучающихся мотивации к творчеству, ответственности и самостоятельности, а также способ наиболее полно реализовать индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов. В контексте данной статьи уместно говорить о принципах организации научно-исследовательской деятельности: системность, практичность, комплексность и междисциплинарность.

Системность предполагает соединение в одном процессе таких составляющих: собственно исследовательская работа, систематизация собранной информации, обобщение, анализ и выводы.

Все направления исследовательской деятельности осуществляются для решения определенной задачи и поэтому должны иметь определенный «конечный продукт», который можно употребить в определенной деятельности (научная статья, доклад на конференции, реферат, курсовая работа и т.д.). В этом и проявляется практичность НИРС.

Комплексность и междисциплинарность исследований предполагает, что при подготовке конкретной работы обучающийся не будет пользоваться только «узким» объемом литературы, так как результат может получиться односторонним [Ивашкевич О.А., 2009].

Научно-исследовательская работа студентов является обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в вузе и входит в число основных задач, решаемых на базе единства учебного и научного процесса. Основной целью НИРС является формирование и усиление творческих способностей студентов, развитие и совершенствование форм привлечения мо-

лодежи к научной, конструкторской, технологической и творческой деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки специалистов с высшим образованием. В конечном итоге достигается главная цель высшего образования – подготовка высококвалифицированных специалистов, умеющих применять теоретические знания на практике, проявляя при этом творческое, созидательное мышление.

Наиболее результативными организационными формами НИРС в учреждениях высшего образования являются:

- \* учебно-исследовательская работа по учебным планам;
- \* дипломные и выпускные квалификационные работы с исследовательскими разделами или целиком научно-исследовательского характера;
- \* индивидуальные научно-исследовательские работы обучающихся, участие в разработке определенной проблемы под руководством конкретного научного руководителя из числа профессорско-преподавательского состава;
- \* студенческие научные кружки;
- \* студенческие научные группы по проблемам, лаборатории и иные творческие объединения;
- \* привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, финансируемых из различных источников (госбюджет, договоры, гранты и т.д.);
- \* участие обучающихся в студенческих научных организационно-массовых и состязательных мероприятиях различного уровня (кафедральные, факультетские, городские, областные, республиканские, международные): научные семинары, конференции, симпозиумы, смотры-конкурсы научных и учебно-исследовательских работ студентов, олимпиады по дисциплинам и специальностям;
- \* организация специальных факультативов, курсов, программ, проведение занятий, семинаров с группами наиболее способных и мотивированных к науке студентов;
- \* чтение лекций, занятий, курсов, индивидуальная работа по основам организации и методике научных исследований с целью подготовки студентов

к выполнению самостоятельной научной работы путем привития им умений, навыков выполнения НИР, ознакомления с методами НИР, необходимыми будущему ученому;

\* привлечение студентов к различным видам участия в научно-инновационной деятельности [Рифицкая И.И., 2011].

Одной из форм организации НИРС в Белорусском государственном экономическом университете является создание на кафедрах студенческой научно-исследовательской лаборатории (СНИЛ) – общественная организация, имеющая название, положение, объединяющая студентов университета, занимающихся научно-исследовательской работой. СНИЛ в своей деятельности руководствуется законодательством Республики Беларусь, Уставом БГЭУ, решениями Совета университета, требованиями организационных и распорядительных документов университета, Положением о студенческой научно-исследовательской лаборатории.

Основными целями деятельности СНИЛ являются:

- выявление и привлечение к научной работе наиболее способных студентов и магистрантов, содействие более эффективному решению проблем их научной подготовки;

- активизация работы по подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации для подразделений Белорусского государственного экономического университета и других организаций республики;

- решение актуальных проблем экономики и управления в Республике Беларусь, совершенствования хозяйственного механизма;

создание научного задела у студентов и магистрантов для успешного обучения в аспирантуре;

- освоение студентами приемов и методов самостоятельного научного исследования, приобретение навыков организационной работы;

- оказание реальной помощи кафедрам университета, предприятиям, научным организациям в выполнении научных исследовательских работ.

Успешное функционирование системы НИРС непосредственно связано с совершенствованием системы стимулирования. Основными ее формами являются:

- учет результатов научно-исследовательской работы студентов при оценке знаний (зачеты, экзамены и т.д.) на различных этапах обучения;
- создание благоприятных условий для раскрытия и реализации творческих способностей студентов, поддержка их научно-технического творчества;
- рекомендация студентов, проявивших большие способности к научно-исследовательской работе и добившихся существенных успехов, для поступления в аспирантуру;
- обеспечение эффективных экономических и социальных предпосылок для привлечения преподавательского, научного и административного персонала вуза к научному руководству и организации НИРС.

Важное значение для развития студенческого научного творчества имеют такие факторы, как моральный и материальный стимулы в форме авторских свидетельств, демонстраций моделей и опытных установок на выставках, поощрения в виде дипломов и медалей; выпуск печатной продукции, возможность участия в научно-теоретических и технических конференциях и т.д. В качестве одного из наиболее важных условий НИРС является возможность публикации результатов студенческих научных разработок, так как публикации студенческих научных работ, во-первых, указывают на полноценность работы, во-вторых, служат очевидным показателем ее признания и, в-третьих, стимулируют и поощряют дальнейшую научную деятельность студентов.

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОБРАЗЕ ИДЕАЛЬНОГО ОФИЦЕРА<sup>21</sup>**

*к.пс.н., Селезнева М.В., к.воен.н., Комаров М.В., Рязань, Россия*

**Аннотация.** В статье приведены результаты пилотного исследования образа идеального офицера в представлениях командиров частей и подразделений и преподавателей военного вуза, женщин. Исследование проводилось с помощью методики Т. Лири. Выявлены различия в представлениях тестируемых по типам поведения обучающихся.

**Ключевые слова:** личность, межличностные отношения, характер, поведение.

---

<sup>21</sup> Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ, проект «Развитие субъектности курсантов военного вуза» (грант № 14-06-00575).

## GENDER DIFFERENCES IN THE IMAGE OF AN IDEAL OFFICER

*Selezneva M.V., Komarov M.V.*

**Abstract.** The article focuses on results of a pilot research of an image of an ideal officer as seen by units and subunits commanders and women teachers of a military high school. The research has been done with the help of T. Liri's method. The differences in the vision of the tested according to the types of cadets' behavior are revealed.

**Keywords:** personality, interpersonal relations, character, behavior.

В последнее время большое внимание в процессе обучения и воспитания курсантов в военных вузах уделяется вопросам развития личности и субъектности будущего офицера [Марков А.С., Хисамбеев Ш.Р., 2014; Панов В.И., 2014; Селезнева М.В., 2014]. Без осознания курсантами необходимости выполнить свой высокий общественный долг – служения отечеству – невозможен их выход в профессию [Марков А.С., 2014].

Согласно Л.М. Митиной, личностное, профессиональное и социальное развитие рассматривается как взаимодополняющие и взаимополагающие друг друга процессы [Митина Л.М., 2002].

Многие отечественные и зарубежные психологи подчеркивают важность коммуникативной сферы человека для его личностного и профессионального становления. Так, согласно социокультурной теории личности Г.С. Салливана [Sullivan H.S., 1953], в основе функционирования личности лежат стили межличностных отношений, социокультурные условия оказывают значительное влияние на развитие и функционирование индивида в целом. Именно в общении человек раскрывается наиболее полно, умения общаться во многом определяют социально-психологическую адаптацию человека, благодаря общению человек добивается своих жизненно важных целей, противостоит неблагоприятным условиям среды, формирует представления о себе и своих ценностях [Червинская К.Р., 2008]. В связи с этим особую важность приобретает изучение данных о стилевых и содержательных свойствах коммуникативной деятельности курсантов военного вуза, уровне и глубине их межличностных контактов, их адаптационного или дезадаптирующего влияния.

Особая роль в воспитании нравственной и высокопрофессиональной личности будущего специалиста военного профиля в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище (РВВДКУ) отводится выпускающим гуманитарным кафедрам – кафедре иностранных и русского языков (ИиРЯ) и кафедре гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Так, например, в рамках темы «Внешность и черты характера человека» по дисциплине «Практический курс иностранного языка» обсуждаются вопросы, каким характером должен обладать военнослужащий, каким образом выстраивать свои межличностные отношения с людьми с различными акцентуациями характера [Селезнева М.В., 2015].

Каждый из преподавателей военного вуза имеет свои собственные представления о том, какими личностными чертами должен обладать будущий офицер. Мы исходим из того, что преподаватель будет выстраивать траекторию развития личности курсанта так, как он это осознает в зависимости от своих представлений об идеальном образе офицера. Примерно половина профессорско-преподавательского состава военного вуза – это женщины. Целью настоящей работы является изучение представлений об идеальном образе офицера и сравнение идеального образа офицера в представлениях мужчин-офицеров и женщин-преподавателей.

Для реализации цели исследования на базе РВВДКУ в 2015 г. был проведен пилотный эксперимент, в котором приняли участие 54 человека: 26 офицеров, командиров подразделений из частей в воинских званиях от лейтенанта до подполковника, имеющие боевой опыт и без него, мужчины; а также 28 преподавателей кафедры ИиРЯ женского пола с педагогическим стажем в военном вузе от 5 месяцев до 36 лет.

Участникам пилотного эксперимента было предложено ответить на вопросы личностного опросника Т. Лири. Ранее методика диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири в военной среде использовалась В.В. Куликовым на контингенте военнослужащих срочного призыва [Собчик Л.Н., 2003]. Психодиагностическая методика представляет собой опросник из 128 вопросов. Ответы на вопросы распределяются по восьми октантам в виде секторов круга, каждая октанта выражает тип поведения: авторитарный, эгоисти-

ческий, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический. Глубинные межличностные тенденции образуют два коммуникативных вектора, определяющие обобщенные модусы межличностного поведения. Первый вектор отражает стремление к самостоятельности, доминированию или склонность к зависимости, подчинению. Вторым вектор представляет тенденции эмоционального принятия в виде доброжелательности, любви или отвержения в виде агрессивности, ненависти [Червинская К.Р., 2008].

Полученные в ходе опроса данные были обработаны с помощью аналитической компьютерной программы Excel. Были подсчитаны средние арифметические по восьми октантам. Анализ данных, выводы по типам поведения и соответствующим им характеристикам личности выстраивались согласно психодинамическому подходу на основе дерева целей и базы знаний для интерпретации методики Т. Лири [там же]. Интерпретация результатов тестирования осуществлялась исходя из следующих принципов:

- 1) количественный результат по шкале отражает степень выраженности соответствующего типа поведения;
- 2) распределение шкальных оценок представляет меру гармоничности или дисгармоничности исследуемого аспекта межличностной сферы;
- 3) распределение оценок по шкалам характеризует меру согласованности или внутренней конфликтности описаний;
- 4) степень соответствия шкальных распределений, полученные при описании идеального образа офицера военнослужащими, мужчинами и преподавателями-женщинами, свидетельствует о наличии или отсутствии значительных различий в их представлениях.

В целом закрашенная область циркуграммы у гражданских преподавателей-женщин свидетельствует о том, что в отличие от военнослужащих они имеют неясные, размытые представления, каким должен быть будущий офицер. Либо они озабочены в значительно большей мере вопросами обучения, дидактики и не уделяют должного внимания развитию личности курсанта. Такова позиция педагогов, которые считают, воспитание курсанта – исключительно задача командира. Причем, результаты опроса преподавателей с большим педа-

гогическим стажем в военном вузе (более 10 лет) по шкальному распределению приближаются к результатам тестирования командиров.

В ходе графического представления полученных данных, как офицеров, так и преподавателей-женщин было выявлено неравномерное распределение октант по кругу с выраженным одним пиком по октанте I. Однако интервалы выраженности данной октанты различны: у офицеров он находится в пределах 10,13. А у преподавателей-женщин – 5,64.

Таким образом, представления военнослужащих и преподавателей-женщин об идеальном образе офицера отличаются умеренными значениями и наличием отчетливых акцентов на чертах октанты I. Из этого следует, они будут стремиться воспитывать курсантов и молодых военнослужащих как целостную личность по доминантному типу, непротиворечивую и лишённую внутренних конфликтов.

Причем, главными чертами характера офицера преподаватели-женщины считают такие свойства, как ответственность, организаторские способности, настойчивость в сочетании с умением располагать к себе и вызывать уважение у окружающих. В то время как командиры из числа военнослужащих, прибывших из войск, выделяют в качестве ведущих черт характера офицера стремление к руководству окружающими, лидерству, основанное на наличии таланта руководителя, настойчивости, ответственности, бесспорной способности вызывать у других уважение вплоть до восхищения. По мнению командиров, офицер должен обладать чувством собственного достоинства, уверенности в себе, стремлением к соревнованию с окружающими, быть независим в поступках и оценках.

Эксплицитное подтверждение тому находим на официальном сайте РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова в афоризмах десантника:

«ВДВ – это мужество, стойкость, успех, натиск, престиж»;

«Десантник – это концентрированная воля, сильный характер и умение идти на риск»;

«Тот, кто носит, или когда-либо носил голубые погоны с десантными эмблемами, всю жизнь будет с гордостью произносить слова: Я – ДЕСАНТНИК!»;

«ВДВ - это мужество высшего класса, храбрость первой категории, боевая готовность номер один».

Главный вывод по результатам исследования заключается в том, что командиры стремятся сформировать личность будущего офицера таким образом, чтобы он был готов к экстремальным условиям, в то время как преподавательницы формируют личность курсанта с чертами адаптивного поведения.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ**

*Семенова М.В., Павлодар, Казахстан*

**Аннотация.** В статье раскрыто значение формирования ценности как личностного качества будущего педагога и ценностного отношения к профессионализму. Раскрыты компоненты ценности и условия эффективного формирования ценности как личностного качества будущего педагога и ценностного отношения к профессионализму.

**Ключевые слова:** ценность, личность, ценностное отношение, будущий педагог, профессиональное образование, профессионально-личностное развитие.

## **FORMATION OF VALUABLE AS PERSONAL AS A FUTURE EDUCATOR AND VALUABLE RELATION TO PROFESSIONALISM**

*Semyonova M.V.*

**Abstract.** In this article the importance of the formation of value as personal qualities of the future teacher and valuable relation to professionalism. Revealed component values and conditions of effective formation of value as personal qualities of the future teacher and valuable relation to professionalism.

**Keywords:** value; personality; value orientation; future teacher; vocational education; vocational and personal development.

Современное общество вступило в эпоху нарастающих изменений во всех сферах жизнедеятельности человека. Особую ценность приобретает педагог, обладающий профессионализмом, мобильностью, способностью к творческой переработке возрастающего потока информации и ее компетентного ис-

пользования в практике, самостоятельно пополняющий и совершенствующий профессиональные знания и умения. В связи с этим становится актуальной проблема формирования ценности как личностного качества и ценностного отношения к профессионализму у студентов в процессе профессиональной подготовки.

Сегодня, когда уже произошла чрезмерно поспешная переоценка ценностей, имеют место кризис социально-нравственной сферы, ломка привычных идеологических и этических устоев, нельзя не осуществлять профессиональную подготовку будущих специалистов без аксиологического подхода к философско-педагогическим, социальным, психологическим и другим проблемам современности. Современная школа нуждается в учителях с высокой нравственной культурой, обладающие яркой индивидуальностью, передающие общественные ценности подрастающим поколениям, готовые к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и творческому саморазвитию.

В связи с этим процесс формирования педагогических ценностей и ценности как свойства личности в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе выступает важным социально-нравственным и духовным потенциалом, реализация которого имеет стратегическое значение для его устойчивого функционирования и развития современного общества [Аришина Э.С., 2004; Чуватова Н.Е., 2007; Магомедов П.Ш., 2007].

В акмеологии одной из основных ценностей, обуславливающих оптимальность осуществления жизни профессионала, является ценность профессионализма. Сформированное ценностное отношение к профессионализму выступает как его культурная детерминанта. А.А.Бодалев справедливо указывает на то, что «...высокий профессионализм хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, которые как своим содержанием, так и формой были бы тесно притерты к требованиям конкретной деятельности, и без соответствующих этим требованиям знаний и умений, но важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является и мощное развитие у человека общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, что означает нравственную воспитанность личности» [Бодалев А. А., 1998].

Для человека, включенного в профессиональную деятельность, ценности играют особую роль. Очевидно, что формирование личностных ценностей начинается задолго до того, как человек получает какой-либо опыт профессиональной деятельности. Поэтому, являясь единицей жизнедеятельности, личностные ценности самым непосредственным образом, особенно на этапе вхождения в профессию, могут детерминировать поведение специалиста. Вместе с тем, выступая в роли скорее динамического, чем статического образования, личностные ценности имеют тенденцию не только изменяться, но и заменяться другими под влиянием различных обстоятельств.

Проблема личностных ценностей не абстрактна. Положительное или отрицательное отношение к процессам, происходящим в данном обществе и государстве, к событиям, происходящим за его пределами, к поведению людей – это постоянное обращение к собственным жизненным ценностям. Невозможна без ценностного подхода к явлениям действительности и эффективная профессиональная деятельность. Идея должна стать целью действия. Но, чтобы стать этой целью, она должна быть воспринята как ценность, которой надо, овладеть. То, что не является личностной ценностью, не может стать для человека побудителем к действию.

Сформированное ценностное отношение к профессионализму побуждает человека к активному личностно-профессиональному развитию – процессу формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, который осуществляется в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

Ценностное отношение специалиста к профессиональной деятельности можно рассматривать как единство объективного и субъективного, где объективное положение личности специалиста является основой ее избирательной направленности на ценности профессиональной деятельности, стимулирующие социальную и профессиональную активность специалиста. Субъективное положение – качества личности, которые сформировались под воздействием содержания ценностей профессиональной деятельности. Под избирательной направленностью подразумевается осознанность, эмоциональность и интеллектуально-волевая активность личности [Деркач А.А., 2004].

Такое понимание ценностного отношения личности к профессиональной деятельности и профессионализму позволяет вычленить четыре компонента исследуемого отношения: • мотивационный, связанный с осознанием ценностей профессиональной деятельности, с удовлетворением потребностей личности, определяющих ее профессиональное и социальное положение; • эмоциональный, проявляющийся в удовлетворении избранной профессией, находящий свое выражение в особом отношении специалиста к объекту и субъекту профессиональной деятельности; • интеллектуальный, определяемый стремлением к достижению более высокого уровня профессиональных знаний, умений и навыков; • волевой, представленный в способностях преодолевать трудности в процессе профессиональной подготовки и профессионализма. Отношения к ценностям профессиональной деятельности у специалистов проявляются при наличии всех четырех компонентов и значимых взаимосвязей между ними, что позволяет анализировать их как целостность. Именно признак целостности является важным критерием определения ценностного отношения к профессионализму.

Таким образом, «аксиологическое Я» будущего педагога как система ценностных ориентаций содержит не только интеллектуальные (когнитивные), но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира и движущей силы (мотива) к его достижению. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает: • ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.); • ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.); • ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.); • ценности, позволяю-

щие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.); • ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированного рабочего места, оплата труда и длительность отпуска, карьерный рост и др.).

Успешное формирование у будущего педагога ценностного отношения к профессионализму и ценностности как свойства личности возможно при учете следующих положений: 1) в качестве цели должна выступать реализация концепции формирования у будущего специалиста ценностного отношения к профессионализму; процесс формирования ценностного отношения включается в общую систему профессиональной подготовки будущего специалиста; 2) в процессе формирования ценностного отношения осуществляется комплексный подход к личности будущего специалиста с учетом его личных качеств, психологической и профессиональной готовности к профессиональному труду; формирование ценностного отношения к профессионализму должно осуществляться направленно, постоянно и систематически; 3) содержание, формы и методы формирования ценностного отношения к профессионализму должны обеспечивать будущему специалисту возможности и условия практической проверки своих профессиональных возможностей путем пробы сил в соответствующем виде профессиональной деятельности; 4) в оптимизации процесса формирования у будущих специалистов ценностного отношения к профессионализму должен быть заинтересован весь педагогический коллектив среднего специального или высшего учебного заведения [Деркач А.А., 2004].

Таким образом, профессионально-личностное развитие будущих педагогов в вузе должно быть направлено на формирование ценностности как свойства личности и ценностного отношения к профессионализму в профессиональной деятельности.

## **СПАСЕМ ЖИЗНЬ, ПОСТОЯННО ОБУЧАЯ ВСЕХ ЛЮДЕЙ ТРЁМ ПРОСТЫМ ШАГАМ: А, В, С**

*к.м.н., Спасова Н.К., к.п.н., Желева Е.Г.,*

**Аннотация:** Последние десятилетия принесли значительные перемены в представлениях о процессах умирания, смерти и возможности для активного вмешательства с целью изменения этих процессов в направлении к жизни. Долгом преподавателей медицинских училищ является обучение населения тремя простыми шагам, которые возвращают жизнь.

**Ключевые слова:** спасение; жизнь; непрерывное обучение; простые шаги; А, В, С.

**SAVE LIVES BY TRAINING CONTINUOUS ALL PEOPLE OF  
THREE SIMPLE STEPS: A, B, C**

*Spasova N.K., Jeleva E.G., Perchemlieva S.Sh.*

**Abstract:** Recent decades have brought significant changes in the understanding of the process of dying, death and the possibility of active intervention to amend these processes towards life. Teachers' duty of medical schools is to educate the population in three simple steps, that return life.

**Keywords:** save; life; training; continuous; simple steps A, B, C.

*“Сердце никогда не останавливается,  
но когда оно останавливается, это навсегда.”*

*Леонардо да Винчи*

Последние десятилетия принесли существенные изменения в понимании о процессах умирания, смерти и возможности активного вмешательства для изменения этих процессов по отношению к жизни.

Как работает сердце? Небольшая группа клеток в правом предсердии (синусовый узел) отправляет электрические импульсы к сердечной мышце. Электрические импульсы генерируют насосную функцию, которая создает артериальное давление. Кровь доставляет кислород посредством красных кровяных клеток мозгу и другим органам. Сердце делает 100 000 сокращений в день, а в для 70 летней жизни, сокращения в общем 2,5 млрд.

В работе сердца иногда возникают проблемы по разным причинам:

- острый инфаркт и/или/ коронарная недостаточность
- острая нескорректированная дыхательная недостаточность
- аллергический шок

- отравление
- передозировка лекарственными препаратами
- травмы
- поражения электрическим током
- ожоги
- обморожения
- утопления

..... И тогда наступает внезапная смерть. Признаки:

- Отсутствует сознание – пострадавший не отвечает при вызове и встряхивания.

- Отсутствует дыхание – нет движений грудной клетки.
- Отсутствует пульс крупных артерий (art. carotis).

Сначала мы определяем состояние как „клиническая смерть” – обратимая остановка сердечной деятельности. Жизнь или смерть вопрос времени! Запасы кислорода в организме всего 1500 ml. При остановке дыхания запасы кислорода ограничены пятью минутами. Продолжительность клинической смерти от 3 до 5 минут!!! Каждая минута уменьшает шансы на спасение с 7 до 10%, потому что остановлена подача кислорода к клеткам мозга, и они быстро погибают. Наступает биологическая смерть. Всегда полагаемся на командах „Скорой помощи” и очень часто несправедливо винить их к смерти. Не возможно, чтобы команды скорой помощи оказывались на месте происшествия до истечения пяти минут. Может помочь только тот, кто ближе. Не обманем себя, что это происходит только в больницах, и нам не придется спасать человеческую жизнь. Вот и статистика: 70% в доме, 25% в офисе и 5% в больнице.

Поэтому каждый человек должен знать, как сделать три простых шага для спасения жизни.

- **Шаг А (Airway Control) – проходимые дыхательные пути:**

- Цифровая (пальцами) очистка верхних дыхательных путей. Голова поворачивается в одну сторону, осторожно открывается рот и удаляются колотые зубы, протезы, выделения или инородные тела, оказавшиеся снаружи. В бессознательном состоянии мышцы пострадавшего расслаблены. Это приводит к обструкции дыхательных путей корня языка. Ошибкой является попы-

таться вытащить и закрепить язык инструментами. Дыхательные пути открываются оборудованием для удаления головы назад и поднятия подбородка:

- Захват Рубена – одна рука помещается на лбу, а другая под подбородком и голова изгибается полностью назад.
- Захват Эсмарха – нижняя челюсть захватывается обеими руками в области углов, тянется осторожно вверх и одновременно с этим голова наклоняется назад.

Шаг А не должен занимать более 10 секунд.

➤ **Шаг В (Breathing Support) – поддержание дыхания:**

- Искусственное дыхание рот в рот.

В обеспеченных проходимых дыхательных путях спасающий покрывает своими устами весь рот пострадавшего и дует, и в тоже время следит за поднятием грудной клетки. Чтобы не изгнать воздух через нос, ноздри нажимаются большим пальцем и указательным пальцем. Любое выдувание длится около 1 секунды, а затем короткая пауза, чтобы дать время для выдоха.

- Искусственное дыхание рот в нос.

Возвратное дыхание “рот в нос” является еще одной альтернативой для искусственного дыхания в чрезвычайных ситуациях. В этой технике, рот должен быть закрытым.

➤ **Шаг С (Circulation Support) – поддержание циркуляции:**

- Внешние компрессии в центре грудной клетки – 100 раз/мин. Для достижения правильной частоты, рекомендуется подумать о ритме песни Bee Gees “Staying alive”. [ <http://www.heart.org/> /CPR] Спасающий ставит обе свои руки друг на друга с поднятыми пальцами и делает компрессии только ладонями достаточно сильно, чтобы раздавить грудную клетку на 4-5 см. [ <http://www.mayoclinic.org>] Грудными компрессиями достигается искусственная циркуляция, которая доставляет кровь к сердцу и мозгу. Посредством возвратного дыхания импортируется кислород в кровообращении. Соблюдается соотношение **дыхание: компрессии=2:30** [ <http://spisaniemd.bg/md/>, 2006].

Каждый день 700 человек в Европе падают в клинической смерти. Только 10-15% достигают медицинских учреждений. Половина из них могут быть сохранены своевременной и адекватной помощи посредством трех шагов на

месте происшествия. Долгом преподавателей высших медицинских школ является обучение населения описанным трем простым шагам, которые возвращают жизнь.

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КЛАССЕ

*д.п.н., Федотенко И.Л.,*

*к.п.н., Югфельд И.А., Тула, Россия*

**Аннотация.** Авторы убеждают в необходимости целенаправленной подготовки студентов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды. Модернизация целей, содержания, технологий изучения педагогических и психологических дисциплин, реализация элективных курсов позволили осуществить адресную подготовку выпускников.

**Ключевые слова:** образовательная среда; инклюзия; психологическая безопасность; риски; угрозы; индикаторы; школьное насилие; подготовка студентов.

## THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICALLY SAFE INCLUSIVE EDUCATIONAL CLASSROOM ENVIRONMENT

*Fedotenko I.L., Yugfeld I.A.*

**Abstract.** The authors argue for a purposeful preparation of students for the development of psychologically safe inclusive educational classroom environment. The modernization of the goals, the content and the technologies of the study of pedagogical and psychological disciplines as well as the introduction of elective courses into the curriculum enabled the target preparation of graduate students.

**Keywords:** educational environment; inclusion; psychological safety; risks; dangers; indicators; school violence; students' preparation.

Образовательная среда всегда представляла собой одну из наименее защищенных сфер жизнедеятельности ребенка, но в современных социально-экономических условиях значительно возросло число потенциальных рисков, вызовов и угроз. Педагогический процесс сегодня происходит в ситуации соци-

альной нестабильности, частых экономических потрясений, угрозы терроризма, роста интолерантности, ксенофобии, национализма. Свой негативный вклад в нагнетание в обществе напряженности, тревожности, страха вносят и средства массовой информации. Повышается конфликтогенность и агрессивность школьного пространства, более жестоким становится физическое и вербальное насилие. Тревожность из ситуативной характеристики превращается в устойчивую черту личности, как школьника, так и учителя. Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества, потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, необходимой для становления личности, становится приоритетной. Эффективный учитель должен не только знать основные индикаторы психологически безопасной среды, но и уметь проектировать пространство, отвечающее этим характеристикам. Для успешной проектной деятельности важно сформировать у студентов диагностическую, конфликтологическую, коммуникативную, прогностическую, психотерапевтическую компетенции. Способность проектировать образовательное пространство, в том числе, в условиях инклюзии относится к числу важнейших профессиональных компетенций, представленных в Федеральном государственном стандарте высшего образования (магистратура, направление подготовки – педагогическое образование). В современной социальной ситуации образовательное пространство каждого класса фактически является инклюзивным, в него включены дети с разным состоянием физического и психического здоровья, разных культур, языков, конфессий. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и сохранению социального здоровья всех участников образовательного процесса.

Адресная подготовка выпускников к проектированию психологически безопасной среды в классе потребовала модернизации целей, содержания, технологий изучения педагогических и психологических дисциплин.

В содержании курсов возрастной, педагогической, социальной, специальной психологии был акцентирован материал о возможных рисках, угрозах, особенностях школьного насилия. В курсах «Конфликтология» и «Психология инклюзивного образования» повышенное внимание уделялось типологии кон-

фликтов в ситуации инклюзии, специфике детей с особыми образовательными потребностями.

Для целенаправленной подготовки будущих учителей к созданию психологически безопасной среды был разработан и реализован элективный курс «Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе». На занятиях по педагогической психологии и элективному курсу студенты рассмотрели различные подходы к пониманию категорий «образовательная среда», «инклюзивная образовательная среда», «психологическая безопасность». Образовательная среда рассматривалась студентами как психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для становления и развития личности, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение. Психологически безопасная образовательная среда – это референтная среда, участники которой способны успешно осуществлять различные виды деятельности, испытывают чувство защищенности от психологического насилия, удовлетворенность от взаимодействия с другими субъектами.

Инклюзивная образовательная среда включает, как здоровых детей, так и школьников, имеющих особые образовательные потребности (ООП). Происходящее сегодня объединение различных типов школ увеличивает количество учеников в едином образовательном пространстве, повышая его гетерогенность. Подобное изменение имеет определенный позитивный потенциал: чем выше гетерогенность среды, тем разнообразнее контакты ребенка, больше перспективы эффективной социализации. Одновременно увеличиваются возможные риски и вызовы, повышается частота конфликтов, вероятность школьного насилия. Инклюзивная образовательная среда потенциально более опасна, чем однородная. Учитель должен быть в состоянии ослабить или нейтрализовать негативное воздействие среды. Очевидные тенденции ухудшения здоровья детей, роста их эмоциональной нестабильности, разнообразных фобий, усиливают значимость проблемы безопасности.

Категория психологической безопасности традиционно используется в трех основных значениях: как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия, способствующее удовлетворению по-

требности в личностно-доверительном общении; как система межличностных отношений, вызывающих чувство принадлежности, убеждающих, что человек пребывает вне опасности; как меры, направленные на предотвращение угроз продуктивному развитию личности.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточная психолого-педагогическая компетентность учителя, детские девиации, несформированность социальных навыков, специфические личностные характеристики, проблемы в состоянии психического и физического здоровья детей и учителей. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу развитию личности. К опасностям и угрозам для здоровья детей в образовательной среде относится несоответствие уровня требований возможностям ребенка, особенно школьника с ООП, трудности контакта с учителем, проблемы в выполнении домашних заданий. Все это может быть результатом обучения, ориентированного не на личность как на приоритет обучения, воспитания и развития, а на передачу знаний. Психологическое насилие является исходной формой любого вида насилия, сложно формализуется и не имеет четких границ. Восприятие психологического насилия в межличностных отношениях субъективно, на него влияют представления о неуважении, оскорблении. Психологическое насилие может выражаться в неприятии, оскорблениях, унижении достоинства, обвинениях, угрозах, игнорировании (физической или социальной изоляции), принуждении.

На занятиях по педагогической и специальной психологии студенты рассмотрели различные виды психологического насилия, их возможные причины (биологические, семейные, средовые и межличностные). Психологически безопасное пространство класса стимулирует мотивацию ребенка, способствует переживанию им положительных эмоций, создает оптимистический настрой, повышает самооценку, веру в свои силы.

Показателями психологически безопасной школьной среды являются: позитивное самочувствие ребенка в учебном процессе; отсутствие у школьников страха перед учителем; готовность детей задавать педагогу вопросы; критичность, креативность, автономность, самостоятельность учащихся; готовность школьника отстаивать свое мнение, открыто выражать собственную по-

зицию; высокая степень удовлетворенности детей условиями школьной среды; низкий уровень ситуативной тревожности.

Задача педагога – создание единого образовательного пространства, приспособленного к различным потребностям каждого ребенка. Использование знаний об особенностях развития той или иной категории детей позволяет педагогу вести их в едином пространстве по разным образовательным маршрутам.

Создание безопасной школьной среды предполагает, с одной стороны, улучшение психологического климата в классе (увеличение степени комфортности, защищенности, терпимости), а с другой, – гуманизацию межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Улучшение психологического климата зависит от: субъективного принятия учителем самооценности детства; готовности педагога соблюдать права и свободы каждого ребенка; уверенности учителя в возможностях ребенка реализовать свой потенциал; отказа педагога от идеологий и технологий, ведущих к дегуманизации школьной жизни.

Такие личностные качества педагога, как психологическое давление, напряженность, агрессивность, авторитаризм, раздражительность, ригидность, негативно влияют на характеристики психологической среды.

Выполняя задания по педагогической практике и психологическому практикуму, студенты убедились: перегруженность образовательных программ, шумная атмосфера учреждения негативно влияют на эмоционально лабильных и гиперактивных детей с неустойчивой нервной системой. В больших школах к психологическому и физическому насилию предрасполагает также значительная степень анонимности детей.

Особую роль в подготовке выпускников к созданию психологически безопасной среды играл психолого-педагогический тренинг, ориентированный на развитие эмпатии и толерантности студентов. В процессе тренинга использовались групповые дискуссии, ролевые игры, анализ кейсов, психогимнастика, техники саморегуляции. Игровое моделирование развивало у студентов готовность к саморегуляции, волевому управлению своим психическим состоянием.

Первоначально полученные результаты дают нам основание утверждать, что адресная подготовка выпускника к созданию психологически безопасной

инклюзивной образовательной среды – это еще один шаг к школе, ценящей индивидуальность каждого ребенка, уважающей его права и свободы, создающей условия для успешного личностного развития.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*к.п.н., Хитрюк В.В., Барановичи, Беларусь*

**Аннотация.** Психолого-педагогическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования является объектом внимания и профессиональной деятельности педагога. Субъектно-компетентностная матрица инклюзивной готовности педагога позволяет определить содержание и механизмы подготовки к эффективному сопровождению родителей в образовательной инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение родителей; инклюзивная готовность педагога; субъектно-компетентностная матрица.

## **PREPARATION OF PERSPECTIVE TEACHERS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENT IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Khitryuk V.V.*

**Abstract.** Psychological and pedagogical support of parents in terms of inclusive education is the object of attention and professional work of teachers. Subject-a competence matrix inclusive readiness of the teachers determines the content and mechanisms of preparation for the effective support of parents in the educational inclusion.

**Keywords:** inclusive education; psychological and pedagogical support of parents; inclusive readiness of teachers; subject-a competence matrix.

Инклюзивное образовательное пространство представляет собой систему компонентов, которая в доступном для каждого участника формате обеспечивает реализацию образовательных и межличностных отношений, обеспечи-

вает возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения [Симаева И.Н., Хитрюк В.В., 2014].

Инклюзивное образовательное пространство полисубъектно и при этом всякий раз уникально по качественным характеристикам участников. Каждый из субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности и цели образования, формулирует личный и социальный заказ. В инклюзивном образовании позиция и роль родителей определяют успешность осуществления инклюзивных процессов, оказывая влияние на психологический комфорт всех участников образовательного пространства. При этом важно помнить, что успешность взаимодействия педагога и родителей как обычных, так и «особых» детей во многом зависит от его умения найти и сформулировать задачи, опираясь на общность интересов, взглядов позиций каждого, нивелируя расхождения во мнениях, препятствуя возможным проявлениям негативных социальных стереотипов и дискриминации. Характер этого взаимодействия определяется личностными, социальными и профессиональными позициями каждого участника.

Проведенный субъектно-функциональный анализ профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования и пилотные исследования отношений социального партнерства педагогов и родителей показали разнообразие проблем подготовки будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. Так, в основе проблем взаимодействия субъектов «педагог – родители детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детей с особенностями психофизического развития» лежат такие причины как: отсутствие необходимого контакта и доверия между педагогом и родителями; расхождение позиций в понимании педагогом и родителями жизненных перспектив ребенка; гипертрофированное фокусирование внимания и педагога и родителей на когнитивной составляющей образования и умаление роли социализации и социального развития детей. Проблемы взаимодействия «педагог – родители обычных детей, обучающихся в условиях образовательной инклюзии» могут быть объяснены недостаточной подготовленностью и педагога и родительского сообщества к принятию условий образовательной инклюзии; недоверием родителей к квалификации педагогов и их

профессиональной компетентности в обеспечении качества образования в условиях образовательной инклюзии; влиянием негативных социальных представлений и социальных стереотипов, связанных с восприятием и оценкой возможностей «особых» детей; социальная незрелость, обусловленная несформированной толерантностью межличностных отношений в социуме. Наличие проблем и понимание возможных причин их возникновения определяют необходимость организации психолого-педагогического сопровождения родителей как обычных, так и «особых» детей.

В формате настоящей статьи понятие сопровождения рассматривается в контексте определения, предложенного Л. М. Шипицыной, в соответствии с которым в его основе лежит системно-ориентированный подход, позволяющий сделать приоритетным внутренний потенциал развития личности [Шипицына Л.М., 2005]. Под психолого-педагогическим сопровождением родителей в условиях инклюзивного образования мы понимаем адресную, комплексную, согласованную систему деятельности группы специалистов (учителей (педагогов), учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов и др.), направленную на создание необходимых условий для консолидации родителей в решении задач образования каждого ребенка и обеспечение эффективности осуществления практик инклюзивного образования. Ведущую роль в организации и осуществлении такого сопровождения играет педагог. При этом следует помнить о субъектной позиции участников сопровождения — активного взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего(их).

Основной функциональной нагрузкой психолого-педагогического сопровождения родителей в инклюзивном образовательном пространстве являются взаимопереплетающиеся и взаимодополняющие процессы диагностирования (установление особенностей интересов и особенностей родителей, определение качества и содержания сопровождения), консультирования (по запросу родителей консультации могут проводить педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог) просвещения, а также оказания помощи и поддержки.

Становится очевидным, что к психолого-педагогическому сопровождению родителей в условиях инклюзивного образования будущий педагог должен

быть подготовлен на этапе профессионального становления в условиях высшего образования. Подготовку будущих педагогов к сопровождению родителей в условиях инклюзивного образования мы рассматриваем в формате формирования его инклюзивной готовности [Хитрюк В.В., 2013].

Методологической основой такой подготовки является компетентностный (в аспекте образовательных результатов) и контекстный (в аспекте отражения содержания предстоящей деятельности) подходы. Субъектно-компетентностная матрица готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Хитрюк В.В., 2013], позволяет сегментировать комплекс академических профессиональных и социально-личностных компетенций, необходимых для работы педагога по психолого-педагогическому сопровождению родителей.

Так, когнитивный компонент подготовки включает следующие компетенции: способность и готовность педагога использовать приемы организации взаимодействия и общения всех родителей; намерение использовать семейно-ориентированный подход в работе с родителями, обсуждать и объяснять проявления предрассудков и дискриминации по отношению к «особым» детям, умение противостоять им и обучать родителей позитивным моделям поведения; способность к сотрудничеству как форме взаимодействия в условиях инклюзивного полисубъектного образовательного пространства; умение приспособливать личный стиль отношений к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования. Содержание эмоционального компонента раскрывается посредством таких компетенций как готовность и способность использовать приемы организации взаимодействия и общения всех родителей; к проявлению позитивного отношения к родителям детей с особыми образовательными потребностями, толерантного отношения ко всем участникам инклюзивного образовательного пространства; способность и намерение противостоять стереотипам о малоценности и ограниченных возможностях развития и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Конативный компонент включает намерение выстраивать взаимодействие на основе принципа семейно-ориентированного подхода; готовность и способность воплотить в реальной профессиональной деятельности принципы инклюзивного образования;

способность осуществлять просвещение родителей по вопросам, обучения, воспитания, социализации, взаимодействия и общения всех детей; компетенции социального взаимодействия и общения; умение работать в команде; социально-правовые компетенции (способность брать на себя ответственность; умение адвокатиловать права субъектов образовательной инклюзии); поведенческие компетенции (способность к критическому мышлению; владение и намерение использовать навыки здоровьесбережения и самосохранительного поведения; готовность к самомотивации (умение сохранять надежду и настаивать на своем); умение адаптироваться к изменениям профессиональной ситуации. Коммуникативный компонент предполагает владение приемами продуктивного взаимодействия и коммуникативного поведения с разными партнерами по общению в различных сферах взаимодействия; умение получать наиболее полную информацию от партнера по общению. Рефлексивный компонент включает намерение и способность использовать приемы рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности, осознавать свои чувства и контролировать свои действия; адекватно оценивать результаты; определять степень поддержки каждого участника инклюзивного пространства.

Среди педагогических условий такой подготовки можно назвать: 1) моделирование реального контекста полисубъектности инклюзивного образования посредством разработки контекстных проблемных задач и ситуаций, тематики дебатов, разработки и проигрывания проблемных сюжетов социального интерактивного театра и др.; 2) обеспечение условий формирования субъектной позиции педагога с помощью участия в учебных тренингах (тренинговых упражнениях), выполнения специально разработанных заданий для педагогической практики, участия в волонтерском движении, тематических информационных кампаниях и др.; 3) реализация принципа «учиться «у»», предполагающего привлечение к образовательному процессу подготовки будущих педагогов представителей общественных организаций, представляющих интересы лиц с инвалидностью (в том числе общественными объединениями родителей).

Реализация педагогических условий обеспечивается изучением учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» [Симаева И.Н., Хитрюк В.В., Пономарева Е.И., 2013].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей в инклюзивном образовании является объектом внимания педагога. Подготовка к сопровождению должна стать частью работы по формированию инклюзивной готовности и общей профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях высшего образования.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ БИЛИНГВОВ**

*к.п.н., Штерева Д.С., Кырджали, Болгария*

**Аннотация.** В докладе рассматривается связь между психолого- педагогической культурой будущих учителей и гуманизацией обучения учеников билингов. Реализация принципа гуманизации анализируется относительно урока иностранного языка. Предлагаются дополнения в подготовке будущих учителей для работы в мультиэтнической и мультикультурной среде.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая культура учителей; гуманизация обучения; ученики билингвы.

## **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS AND HUMANIZATION OF THE BILINGUAL PUPILS' TRAINING**

*Shtereva D.S.*

**Abstract.** This report examines the relationship between psychological and pedagogical culture of the future teachers and pupils learning the humanization of bilinguals. Implementation of the principle of humanization is analyzed with respect to foreign language lessons. It is proposed additions to the training of future teachers to work in multiethnic and multicultural environment.

**Keywords:** psycho-pedagogical culture of teachers; humanization teaching; bilingual pupils.

В последние двадцать пять лет в болгарском образовании произошли серьезные перемены, осуществились реформы, соответствующие новым европейским требованиям. Эти реформы привели к повышению эффективности образовательной системы, но не к повышению качества образования. Они отвечают необходимости взаимосвязи инноваций и традиции, но эта

взаимосвязь практически очень редко является сбалансированной. Таким образом наряду с положительными результатами можно отметить, что не изменился в необходимой степени процесс обучения, в том числе и гуманизация обучения.

Гуманизация выражается в гуманном отношении к ученику, в умении видеть в нем человека и является альтернативой технократизации. Гуманизация учебного процесса связана с учетом основных характеристик ученика – общих и индивидуальных, возрастных, групповых и т.д..

Анализ практики в болгарской школе показывает, что многие действующие учителя, осознавшие необходимость в гуманизации обучения, испытывают трудности в реализации данного принципа в учебной деятельности. Эта проблема еще более углубляется при работе с двуязычными учениками.

Кырджалийский регион является одним из регионов в Болгарии, где живет компактными массами двуязычное население. Из этого следует, что во всех школах региона есть ученики монолингвы и ученики билингвы. Результаты проведенного в 2013 году исследования показали, что только в одной школе в областном городе 44% учеников являются билингвами, в школе в маленьком городе - 67%, а в деревне - 90%.

Это положение требует обратить специальное внимание на подготовку студентов - будущих учителей, у большинства из которых профессиональная реализация осуществляется в мультиязыковой и мультикультурной ситуации города Кырджали и региона.

К сожалению, в учебных программах дисциплин педагогического цикла подготовки будущих учителей не уделяется необходимое внимание проблеме билингвизма и обучения билингвов, а проблема гуманизации образования не рассматривается. Разработка отдельных вопросов обучения билингвов является недостаточной для подготовки студентов к работе с двуязычными учениками. Будущие учителя не получают знаний о сущности гуманизации образования и о гуманистической позиции педагога. В связи с этим, мы включили эти темы в программу курса методики обучения иностранному языку. Впервые на IV-ом курсе студенты знакомятся с проблемой гумани-

зации, которая «должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание общения с ним его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником». [Амонашвили Ш.А., 1984]. В образовании данный принцип предполагает готовность педагога обучать разных детей по-разному.

Исследования последних пяти лет, проведенных в Болгарии, показывают, что двуязычные дети поступают в школу, хорошо владея преимущественно своим родным языком, а официальным (болгарским) языком владеют на низком уровне. В дошкольный период у них уже сформировалась культура семьи, они хорошо знают особенности своей этнической культуры, ценности и традиции. В школе для них раскрывается совершенно противоположная картина. Дети попадают в весьма трудную ситуацию, потому что для многочисленных двуязычных учащихся в Болгарии, для которых болгарский язык не родной, в массовой школе во втором классе начинается и раннее обучение иностранному языку. А обучение иностранному языку означает и общение с чужой культурой.

В такой ситуации учитель должен обладать умением и готовностью принять учеников такими, каковы они есть, с их индивидуальными особенностями, не давая оценок этим особенностям.

Мы применили этот подход к анализу урока иностранного языка и обратили специальное внимание на культуру общения будущего учителя на уроке и на психолого-педагогическую культуру в целом.

В самом общем плане общение - это способ открыть себя, а также ответственность, поддержка, уважение, доверие, искренность. Эти характеристики особенно действительны, когда речь идет об общении в условиях двуязычия, потому что в этом процессе «личность участвует целостно, своим духом и телом, эмоциями и разумом, сознательно и подсознательно, всем своим опытом и богатством своей неповторимости». [Стаматов Р., 2003].

Анализируя культуру общения учителя на уроке иностранного языка, необходимо отметить следующие качества и особенности учителя:

- принятие ребенка таким, какой он есть;
- тактичность, уважение личности ученика;

- интерес и уважение к детям, к их мыслям, понимание их чувств и проблем;

- обеспечение психологически комфортной среды каждому ребенку; спокойное отношение к ошибкам, допускаемым учениками; поддержка в трудностях овладения языком и стимулирование мотивации путем похвалы и совместной радости, когда ребенок достигает успеха;

- доброжелательность, доверие, искренность, т.е. положительная эмоциональная атмосфера;

- поощрение разных мнений, поддержка инициативы детей;

- владение невербальными средствами общения учителем (жесты, мимика, интонация, выражение глаз и т.д.).

По отношению психолого-педагогической культуры учителя в анализе урока иностранного языка мы поставили акцент на:

- двуязычных детей, на их индивидуальные, групповые особенности. В связи с этим учитель должен хорошо знать особенности этноса учащихся, потому что эти особенности оказывают влияние на умения самостоятельной и групповой работы.

- специфический комплекс методов введения нового учебного содержания и учебных действий его усвоения. Язык изложения языкового материала (в том числе язык схем, таблиц, моделей и т.д.), уровень сложности и степень подробности изложения, средства изучения языкового материала и темп работы должны соответствовать уровню владения официальным языком учащимися (научный язык является неподходящим, имея ввиду степень готовности детей к терминологии и малопонятым словам), типу восприятия (есть дети, которые лучше воспринимают информацию на слух, другие – зрительно, наглядно) и переработки информации (одни дети лучше понимают словесно представленную информацию, другие – образно), уровню развития мышления, памяти, воображения.

- необходимость в специальной дидактической переработке и адаптации учебного содержания соответственно языковому и общеобразовательному развитию билингвов.

- дифференцированный подход, учитывающий индивидуальность учащихся, степень сформированности мотивации (если есть желание учиться – есть необходимая для этого активность), степень утомляемости, время удержания внимания на одном виде деятельности.

- специфику невербального поведения этнических групп (это поведение вплетено во внутренний мир личности и является внешней формой проявления этой личности) и жизненный опыт (накоплен в сельской или городской среде).

Чтобы обеспечить соответствующую подготовку будущего учителя к работе в мультиэтнической образовательной среде, готов организовать обучение иностранному языку, анализировать и управлять ситуациями, развивать умения учеников и гуманно обучать их в специальностях профессиональных направлений *Педагогика...* и *Педагогика обучения...* необходимо:

- ввести модульное обучение в учебные программы дисциплин педагогического, психологического и методического цикла по проблемам билингвизма и обучения билингвов;

- увеличить число выбираемых и факультативных дисциплин, связанных с особенностями преподавания в мультиэтнической и мультикультурной среде;

- в организации педагогической практики студентов предусмотреть проведение уроков в многонациональных группах и продемонстрировать апробированных моделей работы.

#### **ЧАСТЬ IV.**

### **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **НАУЧНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

*к.пс.н., Асмаковец Е.С., Омск, Россия*

**Аннотация.** Специально организуемая работа по психологической профилактике и коррекции профессиональной деформации личности специалиста в области социальной работы, невозможна без разработки ее научных оснований и соответствующих технологий. В статье представлены результаты исследования, направленного на определение таких основ.

**Ключевые слова:** профессиональной деформации личности, интегральные характеристики личности профессионала, эмоциональная гибкость.

## **SCIENTIFIC GUIDELINES FOR THE PREVENTION AND CORRECTION OF PROFESSIONAL IDENTITY DEFORMATION IN THE FIELD OF SOCIAL WORK**

*Asmakovets E.S.*

**Abstract.** Specially organized work on psychological prevention and correction of professional identity deformation in the field of social work is impossible without the development of its scientific reasons and appropriate technologies. The results of the research focused on the determination of such basics are presented in this article.

**Keywords:** professional deformation of the personality, integral characteristics of the professional, emotional flexibility.

По роду своей деятельности специалист в области социальной работы вовлечен в длительное напряженное общение с другими людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, что вызывает состояние физического и психического истощения. Постоянные стрессовые ситуации, возникающие в процессе взаимодействия специалиста с клиентом, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на его личность, способствуют возникновению профессиональной деформации.

В связи с этим актуализируется проблема специально организуемой деятельности по профилактике и коррекции профессиональной деформации личности специалистов в данной области. Проведение такой деятельности невозможно без психологического сопровождения, включающего в себя теоретико-методологические основания, разработку и использование

адекватных психодиагностических методик, методических блоков, технологий индивидуальной и групповой работы.

Под профессиональными деформациями личности специалиста в области социальной работы мы понимаем процесс и результат изменения существенных (интегральных) характеристик личности профессионала, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального образа профессии и себя в ней, упрощая как саму личность, так и ту среду, которую она организует вокруг себя [Митина Л.М., 2014].

Составляющие интегральных характеристик подвергаются деформации в процессе выполнения профессиональной деятельности. Преодоление профессиональных деформаций связано с развитием этих характеристик, с осознанием специалистами в области социальной работы деформационных тенденций и актуализацией потребности личности в саморазвитии, что, по нашему мнению, собственно является их личностными ресурсами.

Проведенное нами экспериментально-теоретическое исследование привело к выводу, что в преломлении к профессиональной деятельности специалистов в области социальной работы ведущим ресурсом является эмоциональная гибкость специалиста [Асмаковец Е.С., 2011-2014]. Обследованым было охвачено 1020 социальных работников разной направленности профессиональной деятельности

В результате исследования была установлена взаимосвязь эмоциональной гибкости и профессиональных деформаций личности специалистов в области социальной работы [Асмаковец Е.С., 2013], [Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П., 2013].

В зависимости от степени подверженности профессиональной деформации личности можно выделить три группы специалистов:

1 группа: специалист изначально профессионально деформирован, он приходит в профессию уже с профессиональной деформацией личности, так как личностные ресурсы специалиста истощены, отсутствуют, не осознаются им;

2 группа: «группа риска» – специалист, с одной стороны, обладает достаточным уровнем развития профессионально важных качеств, которые позво-

ляют выполнять профессиональную деятельность, а с другой стороны, он «не готов» противостоять воздействию факторов (внешних и внутренних), способствующих возникновению профессиональной деформации личности, т.е. специалист не обладает достаточным «набором» ресурсов, которые позволяют противостоять профессиональной деформации личности.

Специалисты попадают в «группу риска» еще и потому, что со стороны они выглядят «благополучными», так как обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками, но не обладают достаточными личностными ресурсами (или не осознают их наличие) «противостояния» воздействию факторов, способствующих возникновению профессиональной деформации личности.

3 группа: специалисты, обладающие достаточным уровнем развития профессионально важных качеств и достаточным количеством ресурсов «противостояния» профессиональной деформации личности [Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П., 2013].

Результаты исследования особенностей профессиональных деформаций личности сотрудников Комплексных центров социального обслуживания населения, в котором принимали участие заведующие отделениями, специалисты по социальной работе и социальные работники, показали, что существует зависимость подверженности профессиональной деформации специалиста в области социальной работы от специфики выполняемой им профессиональной деятельности [Асмаковец Е.С., 2014], [Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П., 2014].

Профилактика профессиональной деформации личности предполагает: диагностику профессиональной деформации личности; выявление факторов, препятствующих успешной профессиональной адаптации и профессиональному росту специалистов; разработку профилактических и коррекционных мероприятий и их внедрение не только в профессиональную деятельность, но и в профессиональную подготовку специалиста.

При этом важно: изменить восприятие и осознание специалистом себя самого, своих жизненных ориентиров; освоить навыки использования техник защиты своей эмоциональной системы, психики от негативного деформирующего (разрушающего) воздействия эмоционального фона взаимодействия с клиентом; техники «сохранного общения», когда специалист проявляет внеш-

нее участие во взаимодействии с клиентом, не перенося получаемую информацию в глубину своей чувственной сферы; техники управления своим эмоциональным состоянием, не допуская перевозбуждения, внутреннего глубокого сопереживания; техники переключения внутреннего внимания к проблеме клиента на нечто иное (какой-нибудь предмет, иную мысль), сохраняя внешнее участие в процессе работы с клиентом, что позволяет специалисту не допустить глубокого эмоционального вовлечения в сопереживание; техники управления взаимодействием с клиентом, не позволяя ему самому глубоко втягиваться в эмоциональное переживание и самопроявление в связи с личными проблемами, помогая ему излагать кратко и по существу именно ту информацию, которая в данной ситуации необходима специалисту.

Среди профилактических и коррекционных мероприятий важное место занимает тренинг развития эмоциональной гибкости личности специалистов в области социальной работы как ресурса преодоления их профессиональных деформаций.

Разрабатывая методическое обеспечение (психотехники) тренинга мы исходили из следующих положений:

– фундаментальным условием развития эмоциональной гибкости специалиста является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самосуществования в профессиональном труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания;

– развитие эмоциональной гибкости специалиста возможно не как «соразмерное» и «пропорциональное» развитие всех, а ее системообразующих характеристик, качество которых представляет собой эмоциональную гибкость учителя, в ходе тренинга данные характеристики получают неравномерное развитие, для некоторых из них тренинг станет только толчком, «пусковым механизмом» их развития в дальнейшем.

Для каждой тренинговой группы готовится своя программа, содержательные и формальные аспекты которой зависят от целого ряда факторов: личностных особенностей участников группы, их социального статуса, профессионального профиля, уровня общей культуры, возраста и т.д.

Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями меняется с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе специалистов.

Вместе с тем, тренинг имеет достаточно устойчивую общую структуру, включающую условно выделенные содержательные блоки: эмоциональные состояния, эмоциональная экспрессивность и эмоциональная устойчивость (аутогенная тренировка) [Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П., 2013].

Эффективность разработанных тренинговых программ подтверждена экспериментально (статистически), о чем свидетельствует развитие интегральных личностных характеристик, повышение уровня самосознания, активизация творческого потенциала специалистов в области социальной работы [Асмаковец Е.С., 2013], [Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П., 2014].

## **РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ УЧИТЕЛЯ<sup>22</sup>**

*к.пс.н., Брендакова Л.В., Москва, Россия,*

*к.пс.н., Кузьменкова О.В., Оренбург, Россия*

**Аннотация.** В статье отражена роль рефлексии в разрешении внутриличностных противоречий учителя. Описаны ресурсные формы рефлексии, выделены уровни рефлексивного ресурса: смысловой, регулятивный и патогенный.

**Ключевые слова:** внутриличностные противоречия учителя, рефлексия, ресурсные формы рефлексии, уровни рефлексивного ресурса.

## **REFLECTION AS THE BASIS FOR RESOLVING INTRAPERSONAL CONTRADICTIONS TEACHERS**

*Brendakova L.V., Kyzmenkova O.V.*

**Abstract.** The article describes the role of reflection in resolving intrapersonal contradictions of the teacher. Described resource reflection techniques, the levels of reflective resource: semantic, regulatory and pathogenic.

**Keywords:** intrapersonal contradictions teachers, reflection, resource reflection techniques, levels of reflective resource.

---

<sup>22</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00554)

Неотъемлемой особенностью учителя являются его внутриличностные противоречия, разрешая которые он активно преобразует свою профессиональную жизнь, выделяя себя из профессионального пространства и, одновременно, связывая себя с ним.

Психологическую основу детерминации разрешения внутриличностных противоречий педагога составляет рефлексия, обнаруживающая себя в профессиональном сознании двойственно: она активизируется в самом акте разрешения учителем его внутриличностных противоречий и в то же время сами внутриличностные противоречия включают в работу имеющийся рефлексивный резерв его личности. В психологических исследованиях рефлексия выступает, как правило, в качестве концептуальной основы разрешения противоречий [Анохин П.К., 1962; Василюк Ф.Е., 1984; Зейгарник Б.В., 1981; Леонтьев А.Н., 1983; Петровский В.А., 2007 и мн. др.].

Анализ роли рефлексии в разрешении внутриличностных противоречий показал, что она представлена не только в самом акте разрешения актуальными формами, но и потенциальными, которые могут быть востребованы для преодоления возникающих у личности внутренних разногласий в перспективе [Анцыферова Л.И., 1991; Зинченко В.П., 1998; Ломов Б.Ф., 1984 и др.].

Теоретическое осмысление ресурсной природы рефлексии привело к пополнению объектно-психологического аппарата такими понятиями, как возможности, ресурсы, потенциал. В их числе актуальное и потенциальное поля рефлексии [Деркач А.А., 2002; Семенов И.Н., 1982], ресурс профессионального развития учителя [Москвина Н.Б., 2005], рефлексивно инновационный потенциал [Байер И.В., 1997; Маслов С.Н., 1994 и др.]. Эти понятия объединяет категория возможности, а в данном случае – возможность рефлексии. Понятия «возможности», «ресурс» и «потенциал» сближает их обращенность в будущее.

Усмотрение в рефлексии возможности снимает ограниченность ее интерпретации как средства разрешения внутриличностных противоречий и позволяет рассматривать в плане тех последствий разрешения противоречий, которые заложены в потенциальных рефлексивных особенностях личности. Только наблюдая собственные чувства, мысли, поступки, осуществляя направленность на свое «Я», «преодолевая поглощенность текущей жизнью и заняв пози-

цию над ней» [Рубинштейн С.Л.. 1982], личность может осознать противоречивость и несостоятельность некоторых своих мыслей, действий, принципов, активизируя внутренний диалог.

За внутриличностной проекцией ресурсных форм рефлексии скрываются реальные переживания. Например, субъективные переживания учителя относительно «дискредитировавшей» себя части профессионального «Я» и, тем самым, спровоцировавшей у него внутриличностное противоречие. Такие переживания могут быть отнесены к «переживаниям-работе» (Василуок Ф.Е.), предшествующим «переживаниям-испытаниям» при обострении противоречий. Функция «переживания-работы» заключается в переработке критической для субъекта ситуации, а само оно – субстанцией по отношению к «переживанию-испытанию». Полагаем, что до рефлексивных переживаний, вызванных необходимостью разрешения внутриличностных противоречий («переживание-испытание»), возникают переживания предстоящей реконструкции «Я» («переживание-работа»).

При выделении содержания переживаний, выражающих ресурсную представленность рефлексии, мы исходим из того, что они должны обладать отличительным преимуществом – «виртуально» просматривать фактически неограниченные собственные возможности личности по разрешению противоречий своего внутреннего мира. Поскольку «сознание за счет способности к «транцендированию в потенции» приобретает способность параллельной обработки практически неограниченной информации – что, вероятно, и объясняет поразительную эффективность человеческой психики» [Иванов Е.М., 1998], то в самом общем плане ресурсные формы рефлексии можно определить как предчувствование возможных последствий чувственного элемента в сфере субъективного по отношению к будущим и ввиду его прошлых состояний. Или кратко можно сказать, что рефлексивный ресурс – это переживание заложенных в рефлексивной чувственности возможностей.

Таким образом, с позиции рефлексивно-ресурсного подхода мы пришли к заключению, что существуют некие ресурсные формы, детерминирующие разрешение внутриличностных противоречий, которые: во-первых, предваряют непосредственный акт разрешения внутренних противоречий; во-вторых, при-

дают процессу разрешения вероятностный характер; в-третьих, выражены реальными переживаниями. Перечисленные отличительные признаки позволяют определить рефлексивный ресурс как интегральную характеристику возможностей рефлексии, не востребованных до актуализации внутриличностных противоречий, но в потенциале вероятно предопределяющих их разрешение. Принципиальным является вопрос о том, каким образом интегрируются у учителей возможности рефлексии, предопределяющие разрешение их внутриличностных противоречий в качестве единого конструкта, который мы обозначили как рефлексивный ресурс.

Вопрос о том, каким образом рефлексивный ресурс учителя, интегрирующий возможности его рефлексии, детерминирует разрешение его внутриличностных противоречий, предполагает выделение типов или уровней рефлексивного ресурса как инвариантного конструкта, имеющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию. Согласно оценке функционального участия рефлексии в разрешении внутриличностных противоречий как *смыслового* (Б.В.Зейгарник, В.В.Знаков, А.Н.Леонтьев, И.Н.Семенов, С.Л. Рубинштейн, и др.), *регулятивного* (П.К.Анохин, А.В.Карпов, И.С. Кон, Ю.А.Шрейдер и др.) и *патогенного* (Е.Т.Соколова, А.Б. Холмогорова, К.Юнг, К.Ясперс и др.), мы рассматриваем ресурсные формы рефлексии в качестве предопределяющих разрешение внутриличностных противоречий на соответствующих трех уровнях функционирования.

Смысловой уровень рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий интегрирует в себе возможности личности к смыслопорождению и смыслообразованию. Данные возможности стимулируют внутреннюю работу личности, направленную не просто на устранение рассогласования между подинстанциями «Я», а на восстановление их соответствия в новом смысловом пространстве и, в конечном счете, повышение осмысленности существования. Такой рефлексивный ресурс учителя предопределяет разрешение внутриличностных противоречий и своим потенциалом содействует преобразованию и восстановлению целостности профессионального «Я» на качественно новом

уровне. Реализуя рефлексивный ресурс на смысловом уровне, личность будет стремиться инвестировать его и приобрести новые рефлексивные возможности.

Регулятивный рефлексивный ресурс представляет собой интеграцию рефлексивных возможностей к осознанию и осмыслению. Осознав наличие альтернативных подинстанций своего профессионального «Я», учитель сможет его реконструировать для восстановления внутриличностной целостности за счет отказа от одной из осознаваемых частей «Я», которая себя дискредитировала. Следовательно, рефлексивный ресурс, содержащий в себе только потенциал осознания и осмысления, конструктивно содействует разрешению внутриличностных противоречий лишь до тех пор, «пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений субъекта с миром, не потребуют осуществления более или менее радикальной смысловой перестройки личности» [Леонтьев Д.А., 2003].

Патогенный рефлексивный ресурс свидетельствует о рисконесущем потенциале относительно разрешения внутриличностных противоречий. Данный уровень обнаруживает интеграцию рефлексивных возможностей учителя, ограниченных стремлением получить, сохранить или защитить целостность своего профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. Участие такого ресурса в разрешении внутриличностных противоречий определяется «как процесс распространения смыслов от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации» [Леонтьев Д.А., 2003]. С учетом этого профессиональное «Я» учителя осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной.

Итак, рефлексивный ресурс качественно проявляет себя в функциональном содействии разрешению внутриличностных противоречий и на данном основании может быть дифференцирован на смысловой, регулятивный и патогенный уровни.

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА**

**Аннотация.** В статье рассматривается наставничество как один из основных методов профессионального развития персонала организации. В работе представлены преимущества наставничества в практике работы с персоналом, особенно на этапе адаптации.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, наставничество.

## **MENTORING AS A METHOD OF PROFESSIONAL STAFF DEVELOPMENT**

*Bukina T.N.*

**Abstract.** The article discusses mentoring as one of the main methods of professional development organization. The paper presents the advantages of mentoring in practice work with the staff, especially at the stage adaptation.

**Keywords:** professional development, mentoring.

Процесс профессионального развития сложен и противоречив. Профессиональное развитие - приобретение сотрудниками новых компетенций, знаний, умений и навыков, которые они используют или будут использовать в своей профессиональной деятельности. В этой связи в самом начале, профессиональной деятельности молодой человек делает первые самостоятельные шаги на трудовом поприще. Особенно на этом этапе, нужна рука мудрого наставника.

Присутствие рядом нравственно зрелого, опытного старшего товарища превращает поиск молодого человека в целенаправленный, осмысленный процесс самоутверждения. Но наставничество может использоваться не только при приеме новых сотрудников, но и при переходе специалиста из одного структурного подразделения в другое, при повышении сотрудника в должности и т. д.

Наставничество – тип подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне.

Наставничество – это планомерная работа по передаче навыков от начальника к подчиненному. Возведенное директорами в ранг философии фирмы, оно становится инструментом воспитания подрастающих кадров.

Наставничество позволяет развивать сотрудника не только в профессиональном, но и в личностном плане, что, в конечном счете, так же оказывает влияние на рабочие результаты [Мотышина М.С., 2010].

Система наставничества активно развивалась в советские годы (20-30-е годы) и достигла пика своего развития в 70-х годах 20 века. В этот период учеными были сделаны обобщения труда наставников на производстве, созданы методические рекомендации по созданию и развитию общесоюзного наставнического движения, многие педагоги даже видели в наставничестве новую подотрасль педагогики – «рабочую педагогику». С началом перестройки в новых экономических условиях система наставничества начала приходить в упадок. Окончательное ее разрушение совпало с развалом советской экономики, упадком промышленных предприятий и системным социально-экономическим кризисом 90-х годов. Понимание необходимости развития системы наставничества, позволяющей создать систему передачи уникальных профессиональных знаний от старшего поколения младшему пришло сравнительно недавно.

На практике различают формальное и неформальное наставничество. Неформальными являются те профессиональные отношения, которые возникают между партнерами самопроизвольно. Формальное наставничество включает в себя структурированный процесс поддержки организацией, с адресацией к целевым группам сотрудников.

Как утверждает А.Р. Хайрутдинова наставнические взаимоотношения, по своей природе, способствуют карьерному росту и дают определенные преимущества всем сторонам обучения:

- наставник развивает навыки управления, повышает свой статус в компании, завоевывает репутацию профессионала и доверие коллег, принимает участие в формировании профессиональной команды (что особенно важно, поскольку эффективность всей команды зависит от эффективности работы каждого ее члена);
- сотрудник получает своевременную помощь на этапе адаптации, позволяющую быстрее и проще привыкнуть к организации, получает поддержку в решении сложных рабочих задач, в профессиональном и карьерном развитии;

- компания стабилизирует численность коллектива, через снижение текучести кадров, формирует команду высококвалифицированных и лояльных сотрудников;
- служба управления персоналом, в случае развитой системы наставничества в компании, получает мощный поддерживающий ресурс, поскольку наставники становятся задействованы практически во всех основных HR-процессах.

Д.А. Бачин выделяет преимущества метода наставничества: обучение сотрудников непосредственно на рабочем месте; персональный подход, в наибольшей степени позволяющий учитывать личностные особенности обучаемого сотрудника; упрощение и ускорение процесса адаптации новых сотрудников; ускоренное распространение корпоративной культуры и корпоративных ценностей среди обучаемых сотрудников, повышение удовлетворенности работой; снижение текучести кадров; повышение мотивации обучаемых сотрудников; улучшение межличностного и профессионального взаимодействия сотрудников.

В современной российской практике основной техникой обучения в наставничестве является модель «Расскажи – Покажи – Сделай». Данная техника относится к формальным, поскольку наставник заранее формулирует цель обучения, формирует перечень знаний, умений и навыков, которыми сотрудник должен обладать по окончании периода наставничества.

На первом этапе (расскажи) наставник объясняет задание обучаемому сотруднику, предварительно распределив его по шагам. Большие задания разбиваются на несколько частей и проводятся отдельными сессиями. Наставник задает вопросы сотруднику, чтобы удостовериться, что он усвоил информацию. Сотрудник своими словами пересказывает содержание задания.

На втором этапе (покажи) наставник показывает, как нужно выполнять задание, по ходу процесса давая комментарии о том, как и какой из элементов он выполняет. В заключении наставник проверяет, все ли из проделанной работы было ясно обучаемому сотруднику, и, при необходимости, проводит повторное объяснение.

На третьем этапе (сделай) сотрудник выполняет задания самостоятельно. Наставник может попросить сотрудника сделать тот или иной шаг заново, если он не удовлетворен качеством выполнения работы. По окончании наставник дает обратную связь сотруднику и проговаривает с ним то, по каким критериям будут оцениваться полученные в обучении результаты [Большаков А.С. 2011].

Процесс профессиональной адаптации имеет две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны: профессиональную и социально-психологическую. Профессиональная адаптация связана с успешным овладением работниками своей специальностью, а социально-психологическая – с благополучным вхождением в коллектив, усвоением и принятием поведенческих норм данного коллектива.

Таким образом, наставничество на современном этапе является одним из наиболее эффективных методов профессионального развития персонала. Наставничество позволяет обеспечить оптимальный адаптационный процесс сотрудника, повысить работоспособность, улучшить коммуникативное взаимодействие в коллективе.

## **ВЕРБАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗ – ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (С ФОКУСОМ НА ФОТОГРАФИЮ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ)**

*к.п.н., Господинов В.Д., София, Болгария*

**Аннотация.** Изображение помогает более быстрой, прочной передаче информации и сопровождает человеческий род с его появления до наших дней, что кратко прослежено в настоящей статье. Акцент сделан на воспитательно-образовательных и гуманистических аспектах вербализации фотографического изображения с фокусом на фотографиях в социальной сети.

**Ключевые слова:** вербализация, фотография, социальная сеть, воспитание, образование.

## **VERBALIZATION AND IMAGES –UPBRINGING - EDUCATIONAL AND HUMANISTIC ASPECTS / WITH A FOCUS ON PHOTOGRAPHY IN THE SOCIAL NETWORK/**

**Abstract.** The image helps the rapid and sustained transmission of information and accompanies the human species from its appearance to the present day, which is briefly traced in this article. The emphasis is on value-educational and humanistic aspects of verbalization of the photographic image, with a focus on photography in the social network.

**Keywords:** verbalization, photography, social network, values, education.

Масштабное проникновение фотографического образа в жизнь современной цивилизации поставило человечество перед целым рядом вызовов. Один из них связан с достижением посредством педагогических взаимодействий относительного баланса между употреблением фотографического образа и слов. В условиях сильно ускоренного ритма жизни, образы дают большое количество информации на много быстрее чем слова.

Среди океана настигающих нас образов, слова оказываются на заднем плане, а временами в значительной степени даже излишними. Это, в свою очередь, лишает человека важной информации и умений, которые он мог бы приобрести при наличии оптимального и педагогически сопровождаемого визуально-вербального симбиоза, в результате чего могли бы получиться позитивные эффекты в сфере гуманности – в отношении индивида и общности. Данная проблематика в современном контексте еще не разработана из-за стихийного развития технологий и, в частности, социальной сети как исключительно влиятельного феномена сегодня. Она не разработана из-за аморфности правил, которые регулируют взаимоотношения в виртуальной и в реальной среде. Повышение культуры участников в социальной сети при использовании слова к фотографиям посредством педагогических взаимодействий могло бы позитивно отразиться на непрерывном в течение всей жизни формальном и неформальном образовании, независимо от того, реализуется оно в реальном или виртуальном контексте.

Популярна фраза из библейских писаний: „Вначале было слово ...“ Но **образ также сопровождает человека с самого появления его как вида.** Сначала изображения, исполнявшиеся преимущественно на стенах пещер, были исключительно важным инструментом передачи знаний и формирования

умений, большая часть которых связана с сохранением вида *Homo sapiens*. В целом, слова отсутствуют, поскольку язык в его членораздельной и письменной форме появляется на более позднем эволюционном этапе. В Древности, образы приобретают трёхмерный формат и существуют преимущественно в виде скульптур. Через так называемые фаюмские портреты христианство приняло от древнего Египта „эстафету“ в сфере образности под видом икон, утверждая сакральный характер образов. Они были, прежде всего, в храмах, во дворцах и в некоторых наиболее важных общественных зданиях и пространствах. Это особенно характерно для Средневековья, когда религиозное начало является ведущим. В это же время, в контрасте с консервативностью церкви, наступило **революционное изменение в отношении образов** – они оживают и создают сильное впечатление под воздействием света – **через витражи**. Подобно стенописям и иконам на дереве или других поверхностях, они в большинстве случаев сопровождаются названием изображённого святого или библейской сцены, а иногда даже более длинными текстами. Это исполняло и исключительно важную педагогическую функцию, так как множество людей оставались неграмотными, и одним из наиболее доступных для них, естественных и долговечных способов узнать о мире больше, сформировать отношение к ценностям (конечно, через призму религии), было просвещение посредством религиозных образов и особенно через витражи (предтечи фотографии, которая также отображается через свет). Их эффект дополнялся проповедью и религиозными церемониями. Образ сам по себе был воздействующим, но этого было не достаточно и поддерживалось словом, в том числе песнопениями. Слово как направленная энергия, которую несут звуки и которая резонирует в пространстве и людях ...

В эпоху **Ренессанса** церковь уступает ведущую роль в обществе. Рисунок постепенно приобретает более реалистичные измерения, создаются почти фотографические картины. В конце Ренессанса появляется на свет **Ян Коменский (1592–1670)** – отец педагогической науки. Уже тогда он видит огромный потенциал образа. Коменский пишет о значении образа и о своём намерении создать „полезное пособие“ в этом контексте. В „Великой дидактике“ он указывает, что „начало познания должно всегда основываться на

чувствах“ . В свои произведения Коменский включает образы-литографии, которые создаёт сам, и которые сопровождаются текстом. Они объясняют на доступном языке буквально весь видимый и невидимый мир. Отголоском произведений Коменского в Болгарии является первый болгарский учебник, который создал д-р Петр х. Берон в 1824 г.

Следующим революционным шагом в отношении образов является **фотография**. Она появляется в 1839 г., когда Луи Жак Дагер представил изобретение публично. Нередко в те времена человек имел только одну фотографию за всю свою жизнь, и она хранилась как исключительно ценная вещь. Неизменно на обратной стороне картона/бумаги, подробно описывалось, кто изображён, кто сделал кадр, по какому поводу, когда, и т.д. Постепенно фотография находит разнообразное применение в почти всех сферах жизни, в том числе и в педагогических взаимодействиях. Фотографии, сопровождаемые текстом (преимущественно в учебниках и учебных пособиях), превращаются в эффективный способ более продолжительного и лёгкого запоминания информации.

**Научно-техническая революция сделала фотографию доступной буквально каждому.** В то же время, культура съёмки и использования фотографий не находится на должном уровне и развивается, скорее, эволюционными темпами. Ежедневно в социальных сетях (доминирующе) или в других местах интернета производится и/или публикуется колоссальное количество кадров. Преимущественная часть кадров является, скорее, выражением желания автора сделать интересный и/или красивый кадр. Но существует сильно выраженная тенденция – многие люди «щёлкают» и мало снимают/фотографируют. Не менее важной является тенденция не сопровождать текстом или, хотя бы, словом преобладающую часть кадров. Практика показывает, что это снижает эффект кадра на публику – фотографии с адекватным текстовым сопровождением всегда нравятся больше, чем не сопровождаемые текстом.

Включение текста является более чем гуманным действием – это способ осуществления наиболее характерной и специфической для человека деятельности – общаться словами. И вместе с этим, является выражением

уважения к людям и их желанию узнать больше о заснятых объектах.

Чтобы достичь оптимального образовательного и воспитательного эффекта вербализации фотографий в социальной сети, необходимо иметь в виду следующие основные моменты:

- родители, учителя, люди, окружающие ребёнка, должны с его раннего возраста использовать слова при рассматривании семейных и других реальных и виртуальных альбомов, описывать детально образы, ситуации, обозначать публикуемые кадры, объяснять значение слов, основные идеи, ценности;

- каждая последовательность кадров, связанная тематически, должна быть обособлена в альбоме отдельным заглавием с кратким текстом, дающим представление о содержании. Это многое „говорит“ о собственнике профиля“ [1, с. 145], независимо от того, присутствует он или отсутствует;

- в тексте/слове к кадру кроме доминирующего чувства, важно описать и сюжет – где, когда, как и т.д. Т.е., вместо общего „Прекрасная Венеция“ – указать, что „это мост „Риальто“, законченный в 1590 г., единственный на Канале гранде до начала XIX века“;

- фотография должна иметь индикацию авторства, расположенную на месте, которое не нарушает целостности восприятия образа и в то же время не допускает легкого присвоения, если возникнут такие намерения со стороны некоторых из участников социальной сети;

- необходимо отвечать на возникшие вопросы и/или оценки по поводу данного кадра и вместе с тем давать дополнительную информацию о заснятом. Это создаёт педагогический эффект с накоплением;

- целесообразно соблюдать хронологическое расположение кадров и организовывать текст как сказку/рассказ – люди любят, когда им рассказывают, а это предполагает введение, основную часть с кульминацией и окончание.

В заключение целесообразно подчеркнуть следующее: для усиления эффекта фотографического образа высока значимость слова; для социальных сетей характерно общее отсутствие вербализации кадров; признается необходимость формирующих и образовательных взаимодействий для преодоления этих вызовов.

# **ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА – ВЫЗОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ИХ ЖИЗНИ**

*к.п.н., доц. Желева Елена Г.  
Варна, Болгария*

**Аннотация:** Процесс учения медицинских специалистов в течение всей жизни это процесс непрерывного, сознательного и несознательного приобретения профессиональных знаний, умений и компетенций. Их обучение является способом встречи с вызовом нынешнего времени. Оно и необходимость, связанная с условиями современной жизни, с потребностями в медицинских услугах и заботах о здоровье.

**Ключевые слова:** относящиеся к здоровью, потребности, учение, непрерывное, обучение.

## **THE NEED OF HEALTHY HUMAN - A CHALLENGE FOR DEVELOPMENT OF MEDICAL PROFESSIONALS TRAINING DURING THEIR WHOLE LIFE**

*PhD, assoc. prof. Jeleva Elena G.  
Varna, Bulgaria*

**Abstract:** Learning to healthcare professionals during their whole life is a process of continuous, conscious and unconscious acquiring of professional knowledge, skills and competencies. Their training is a way to meet the challenges of today. It is necessary relating to the conditions of modern life needs of medical services and health care.

**Keywords:** health, needs, learning, continuous training

Обучение медицинских специалистов на протяжении всей их жизни является процессом постоянного, сознательного и бессознательного приобретения профессиональных знаний, навыков и компетенций. Оно является: конечным результатом современной грамотности; предполагает возможность обучения для всех возрастов и не только посредством традиционных форм обучения, но и на рабочем месте, дома или в свободное время; способом мышления о новых идеях, решениях, навыков или поведения. Как систематический процесс, оно направлено к самому учащемуся и его

потребностями для личного и профессионального развития. Процесс непрерывного обучения проходит в три параллельных уровня – формальное образование и обучение, неформальное и обучение и самостоятельное обучение [Воденичаров Ц., 2008].

Целью научного сообщения является выявление и очерчивание потребностей здоровья человека для того, чтобы представить вызов для развития обучения медицинских специалистов на протяжении всей их жизни.

Предметом исследования являются потребности здоровья человека, которые мотивируют медицинских специалистов учиться на протяжении всей их жизни.

Объектом исследования являются вызовы для развития обучения медицинских специалистов на протяжении всей их профессиональной жизни для удовлетворения потребностей здоровья населения в городах Русе, Стара Загора и Сливен.

В ходе исследования были использованы: метод анкеты, целенаправленное наблюдение и педагогический эксперимент.

Ускоренное экономическое, технологическое, психологическое и социальное воздействие изменяет окружающую среду, условия, образ жизни и поведение человека. Новый характер приобретают демографические процессы, заболеваемость населения, увеличение доли хронических заболеваний, отношение к здоровью как ценности.

Существенное влияние на обучение медицинских специалистов на протяжении всей их жизни оказывается: рост медицинских научных знаний; интеграция научных направлений и учебных дисциплин, а также появление новых; постоянное увеличение роли коллективного медицинского труда; уровень и вызов потребностей здоровья населения [Десев Л., 2012].

Концепция непрерывного обучения основывается на двух различных группах компетенций /ключевых и профессиональных/, которые взаимодействуют друг с другом и могут быть приобретены одновременно или по отдельности. Среди медицинских специалистов начинается ключевыми компетенциями и переходит к профессиональным компетенциям на протяжении всей их карьеры. Они являются самой большой группой,

участвующей в секторе здравоохранения, главным ресурсом для осуществления реформ в области здравоохранения. Все это ставит новые вызовы перед ними. Существует необходимость в развитии обучения медицинских специалистов на протяжении всей их жизни, подготовки и формирования нового типа профессионалов, с качественно новым мышлением и компетенциями. Европейская стратегия обучения на протяжении всей жизни определяет и подтверждает основные принципы их базового обучения, с тем, чтобы заложить основу для достижения уровня профессионализма, необходимого для осуществления профессии в XXI веке. Оно расположено на основных принципах: гуманизм, демократия, мобильность, непрерывность, независимость и доверие [Десев Л., 2012].

Основные направления в структуре непрерывного обучения медицинских специалистов могут быть представлены следующим образом: личность получает диплом высшей школы для образовательнo-квалификационной степени «бакалавр» с профессиональной квалификацией «медсестра» и «акушерка». Благодаря диплому, может осуществлять свою профессиональную деятельность. Для того чтобы занять позицию «старшего медицинского специалиста», она должна иметь образовательнo-квалификационную степень «бакалавр» и профессиональную квалификацию «управления здравоохранением». А для того, чтобы принять должность «главного медицинского специалиста» необходима образовательнo-квалификационная степень «магистр» и профессиональная квалификация «Управление здравоохранением». В соответствии с законом о высшем образовании каждый ассистент должен защитить диссертацию, и получает диплом об образовательной и научной степени «доктор» и научной степени «доктор наук». Следуют академические звания «доцент» и «профессор».

Сегодняшний рынок для медицинской работы требует постоянно меняющийся набор навыков, квалификацию и опыта, а все это зависит от мотивации и от амбиций медицинских специалистов. Обучение на протяжении всей профессиональной жизни медицинских специалистов становится приоритетом в реформе здравоохранения. Все это ставит новые вызовы перед ними. Существует потребность в подготовке и формировании нового типа

медицинских профессионалов с качественно новым мышлением и компетенциям, которые обучаются на протяжении всей их жизни. Европейская стратегия их обучения на протяжении всей жизни, определяет и подтверждает основные принципы их базовой подготовки, с тем, чтобы заложить основу для достижения уровня профессионализма.

Актуальность и важность этой проблемы заметно увеличивается из-за двух основных факторов: повышенных ожиданий общества для реального улучшения качества целостной медицинской помощи; увеличения доли хронических заболеваний в сочетании с демографическим старением населения, которые обуславливают повышающуюся роли здравоохранения.

Непрерывное обучение охватывает время с дошкольного возраста до постпенсионной возрасти. Его основными целями определяются его сущностью. В общем, это четыре взаимно дополняющиеся: личностная реализация, социальная интеграция, наличие трудоустройства и адаптивность, активная гражданская позиция.

Было исследовано мнение 145 медицинских специалистов /медицинских сестер и акушерок/, работающих в учреждениях для больничной и внебольничной помощи на территории г. Русе, Стара Загора и Сливен.

Средний возраст респондентов 35,02 лет. Их средняя продолжительность работы составляет 17.04.

Проведенное исследование показало, что обучение медицинских специалистов на протяжении их жизни является способом встречи вызовов сегодняшнего времени. Все участники согласны с тем, что знания, навыки и их профессиональные компетенции, приобретенные во время их базового обучения не достаточны до окончания их профессионального пути. Настало время подумать и об их продолжающем образовании посредством повышения квалификации. Все они убеждены, что не будут терять времени, усилий и средств, а включаются в своем дальнейшем продолжении образования. Каждый признает свою собственную мотивацию для открытия новых аспектов для успешной реализации и удовлетворения своих индивидуальных профессиональных интересов и потребностей.

Педагогический эксперимент показал, что обучение на протяжении всей

жизни является необходимостью для медицинских специалистов, связанной с условиями современной жизни, потребностями медицинских услуг и медицинской помощи. Они способны планировать свое профессиональное обновление, только если они мотивированы и чувствуют потребность и желание учиться. Они убеждены, что более высокий уровень подготовки нужен им на данном этапе развития здравоохранения.

Проведенное целенаправленное наблюдение дает информацию, визуировать потребности здоровья человека в качестве вызова для развития обучения медицинских специалистов на протяжении всей их жизни.

Респонденты визируют непрерывное образование как непрерывный и продолжающийся процесс, в котором они повышают свою профессиональную квалификацию, так как она необходима им для удовлетворения потребностей здоровья человека.

Интересным аспектом настоящего исследования является изучение мнения медицинских специалистов относительно необходимости последиplomной специализации. Обобщенный анализ показывает, что специализации являются удачной и желанной формой для большого процента участников в исследовании для овладения новых знаний в области здравоохранения и медицинской науки. Это дает основание, что они желают усовершенствовать себя.

Непрерывное обучение является условием и фактором для профессионального развития и поддержки высокой конкурентоспособности. Оно развивается и охватывает все сферы здравоохранения.

## **РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ИДЕНТИЧНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*к.пс.н., Злишков В.Л., Киев, Украина*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу особенностей использования понятия «идентичность» в современной психологии. Описаны актуальные подходы к структуре идентичности, ее связи с социальной и профессиональной идентичностью.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, социальная идентичность.

## THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "IDENTITY" IN MODERN PSYCHOLOGY

*Zlivkov V.L.*

**Abstract.** This article analyzes the features of the use of the term "identity" in modern psychology. Describes current approaches to the structure of identity, its relation to the social and professional identity. The features of the application of this term in foreign psychology are revealed.

**Keywords:** identity, professional identity, self-concept, professional self-awareness.

Типичной для современного этапа трансформации общества становится личность профессионала, которая, изменяясь, создает свой внутренний мир и нормы социального взаимодействия. Главное отличие таких специалистов по сравнению с их предшественниками конца 20-го века – это готовность к самостоятельной смысловой интерпретации социальной действительности.

Если идентичность позволяет индивиду оценивать степень собственной принадлежности к определенной социальной группе или сообществу, тогда непосредственный процесс оценивания становится возможным благодаря самоидентификации – личностной активности, направленной на осознание индивидом своей социальной сущности, в частности и в профессиональном измерении.

Сегодня в философских, культурологических, социально-психологических, педагогических концептуальных подходах понятие «идентичность» трактуется неоднозначно, что приводит к терминологической неопределенности и создает трудности для исследований в гуманитарных отраслях знаний. Отсюда, по мнению Е. П. Белинской, ни одно из психологических понятий не характеризуется такой неопределенностью, как понятие идентичности [Белинская Е.П., 2006].

Изучая онтологический аспект идентичности, российский философ А.И.Шафостов отмечает, что настоящее является не одномерной, а множественной реальностью, в которой идентичность направлена не на отождествление

человека с социумом, а на упорядочивание всех реальностей ее бытия [Шафстов А.И., 2007].

В постмодернизме акцент делается на самом выражении, самоутверждении, манифестации собственной значимости на основе внешних культурных форм. Постмодернизм характеризует как негативную, саморазрушительную зависимость от социализации, при этом культурные ценности и смыслы должны трансформироваться в неповторимо индивидуальные способы осмысления и оценивания личностного существования.

Постмодерная идентичность начинается с права личности на идентичность (свободы выбора своей идентичности), при этом идентификационная инициатива предопределена не обществом, а самой личностью. Постмодерная идентичность делится на фрагменты, которые вписываются в жизненный мир человека. Разнообразие форм идентификаций человека приводит к появлению так называемой сетевой или переговорной идентичности. Постмодерная идентичность всегда кратковременна и сводится к «примерке» и изменению масок. По сути, идентичность – это попытка защитить себя многочисленными масками, при этом сам субъект выводится за пределы *cogito* в плоскость онтологии, социальной антропологии и герменевтики. Выбор и изменение идентичности, по мнению постмодернистов, это творческая реализация определенной современной необходимости жизни.

Сложности в понимании собственной идентичности на индивидуальном и на социокультурном уровне характерны для эпохи глобализации, при этом американский политолог С. Хантингтон определяет саму идентичность как «содержание себя». Он утверждает, что экстремальные социальные ситуации могут разрушить идентичность или резко изменить ее; при этом идентичность определяется каждым человеком самостоятельно, хотя и является продуктом взаимодействия человека с другими. Таким образом, идентичность ситуативная, проявляется при попадании в новую среду, к которой необходимо приспособиться, например, жизнь за рубежом, в инорелигиозной среде и т.д. [Huntington S., 2004].

По мнению английского социолога З.Баумана в модернизме проблема идентичности заключалась в том, как создать и сохранить ее постоянной и

крепкой, в постмодерных исследованиях она трансформировалась и сосредоточилась на том, как избежать фиксации идентичности и сохранить свободу. Свобода, по мнению З.Баумана, не является свойством или достижением человека, а является социальным отношением, которое связывает его с другими людьми, социальными институтами и обществом в целом. Согласно с З.Бауманом, идентичность становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются множество важных черт современной жизни. Свободный индивид современности - это «протеичный человек», то есть человек, одновременно недосоциализированный и слишком социализированный. Поэтому идентичность нужно постоянно пересматривать, приспособливать, конструировать без надежды на ее завершенность и целостность [Bauman Z., 2000].

Итальянский психолог Д. де Грация предлагает разделять числовую и описательную идентичность. Числовая идентичность – это существование в течение времени, как одного и того же существа. С биологической точки зрения она рассматривается как свойственная живому существу и заканчивается с его биологической смертью, невзирая на все его изменения на протяжении жизни. С психологической точки зрения, числовая идентичность предусматривает сохранение базовых психических процессов (мышления, сознания или памяти о себе и своем прошлом). Описательная идентичность включает представление человека о себе, свои ценности, автобиографичные воспоминания, деятельности и роли, отношения с другими людьми. Об этой идентичности идет речь при описании кризиса идентичности, – и именно она является предметом психологической дискуссии. Выделение числовой и описательной идентичности особенно важно при обсуждении изменения и нарушений идентичности: а именно, большинство человеческих страхов по поводу изменения идентичности определяются как страх потери числовой идентичности, но реально угрожают только описательной идентичности [DeGrazia D., 2005].

Профессор философии Гарвардского университета К.Корсгард выделяет в структуре идентичности практическую, или персональную идентичность; деятельную идентичность, идентичность, определенную предварительным выбором; идентичность, противостоящую растительному и животному существо-

ванию; идентичность, относящую человека к живым существам; гуманизм как практическую идентичность; идентификацию с принципами; идентификацию с разумом. Однако эта структура идентичности формируется как у личности, так и у социальных групп [Korsgaard Ch.M., 2009].

Таким образом, профессиональная идентичность определяется как обобщающее понятие, которое интегрирует в себе структурные элементы личностной и социальной идентичности, составляющую самосознания, результат профессионального самоопределения, самопринятия личности с точки зрения эффективности ее взаимодействия с окружающим миром, который предусматривает триединое отношение: к себе как к профессионалу; к полученной профессии и к профессиональному сообществу.

## К ДИАЛОГИКЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*к.фил.н. Копылов С.О., Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье обоснована значимость диалого-культурологического подхода к проблеме непрерывного образования. С этих позиций раскрыт смысл феномена учения, роль диалогической образовательной среды в формировании ученической позиции и учебной деятельности, имеющих определяющее значение для дальнейшей жизни индивида.

**Ключевые слова:** диалого-культурологический подход, феномен учения, диалогическая образовательная среда, ученическая позиция.

## ON THE DIALOGIQUE OF CONTINUING EDUCATION

*Kopylov S.O.*

**Abstract.** The article ground an importance of approach of **dialogue of cultures** at the problem of continuing education, expose a meaning of phenomenon of learning, leading role of dialogical surroundings in formation of attitude and activity of learning that is determinant for whole life of person.

**Keywords:** approach of dialogue of cultures, phenomenon of learning, dialogical surroundings, attitude of learning.

Хотя идея непрерывного образования давно утвердилась как один из ключевых социокультурных ориентиров современности, часто отмечают ее "недостаточную концептуальную определенность". Об этом говорит и много-

образе формулировок - "пожизненное учение", "продолжающее" или "перманентное" образование, - раскрывающих как важные грани концепта, так и проблематичность его смысла. И смущает не плюрализм видений, а неотчетливость их всеобщих оснований, коренящаяся - как и в отношении других инновационных понятий - в более фундаментальной неопределенности универсалий *образования, учения, обучения, воспитания*. Застряв на полпути между прежней - явно отжившей - и новой, еще не очерченной трактовкой цели и смысла этих категорий, цивилизация спешит "педагогически технологизировать" то, что еще не вызрело в новейшем столпотворении (часто - "вселенской смази"...) подходов и концепций. И надо попытаться увидеть в них - пусть опять-таки по-разному! - некую единую направленность, в частности, "вычитать" общий для нашего времени смысл в разночтениях идеи непрерывного образования.

В основополагающем докладе ЮНЕСКО *учение* понято как неотъемлемая грань (атрибут) образа жизни современного индивида, то есть универсальная регулятивная идея его самоосуществления именно как *человека*. И тогда всякое обучение "чему-то" для «чего-то» (институционально оформленное или нет) выступает одним из аспектов овладения "способом быть человеком" (выражение А.В. Ахутина) - точнее, разными способами культивирования *человеческого* в себе. Это и значит овладевать культурой, *быть* в культуре (в ее изначальном значении среды "вращения", формирования души). Само общество тогда выступает "социумом учения", а насущной задачей цивилизации, как предсказывал еще Вернадский, становится "организация учащегося народа... - организацию производительную, дающую не только охрану культуры и национального существования, но творящую эту культуру..." [Вернадский В.И., 2001]. И это характеризует само общество: как замечает современный исследователь, "член гуманистического общества выступает, прежде всего, как субъект образования" [Балл Г.А., 2006]. "И реальная гуманизация образования (противоположная нынешней тотальной прагматизации!...) должна сделать его сферой формирования и «обслуживания»" этого стремления и способности индивида - *уча себя*, становится и "возобновляться" человеком. И учиться у *других* значит становиться - по их образу и подобию, но по своей воле - учителем самому себе. И еще Сократ увидел в этом странном раздвоении на "невежду" и знающе-

го-умеющего суть феномена учения, оказывающегося ведущей "осью" *внутренних и внешних диалогических отношений* индивида. Но при подлинном диалоге – взаимодействии, обмене «смысловых позиций» (М.М. Бахтин, 1975) во внешнем «образовательном» пространстве и в сознании – ученик все лучше учит (овладевает способами учения), а учитель все лучше учится: глубже *знает свое незнание*, сильнее стремится знать... Современная *культура* знания, понимание не «передается» как информация, а создается совместным и индивидуальным интеллектуальным творчеством.

Вышесказанное отчасти намечает видение непрерывного образования в свете универсальных регулятивов *культуры и диалога* в их взаимоопределении. Как известно, диалого-культурологический подход в образовании развивается на основе философии В.С. Библера учеными и педагогами России и Украины. Созданная в этом русле концепция Школы диалога культур – при всех трудностях ее реализации – оказалась эвристически значимой для всех звеньев и форм образовательной практики. И прежде всего, важны «психолого-педагогические предположения» ШДК о формировании, сущности и строении учебной деятельности [Библер В.С., Берлянд И.Е., Кондратов Р.Р., 1992; Берлянд И.Е., 1992; Курганов С.Ю., 1989; Волынец А.Г., 1995]. В их свете непрерывность (преемственность) и всеохватность процесса учения обусловлены взаимодействием разных *возрастных психологических культур* – способов осознания, мышления, общения, поведения, деятельности. И это взаимодействие – двоякого рода: во-первых, это *переход* от одного способа жизни (возрастной доминанты) к другому (и логика, форма этого кризисного перехода должна стать ключевым предметом психолого-педагогического внимания!..). Во-вторых, диалогическая модель формирования и устройства личности видит единство пути учения, тождественность его *субъекта* – при всех коренных трансформациях – в том, что прежняя возрастная установка включается в новую не как «снятый» момент, но как целостная, автономная инстанция – "голос" внутреннего общения. (Разумеется, этот диалог возрастных культур *в сознании* невозможен без внешнего учебного взаимодействия не только с педагогом, но и с людьми *разных* возрастов как с соучениками. В школьный период это прежде всего общение учеников разных классов, что и является одним из ключевых

моментов строения Школы диалога культур). И эта преемственность важна, прежде всего, на решающей границе дошкольной и школьной (учебной) жизни, деятельности.

В описываемой психолого-педагогической концепции смыслом *дошкольного* периода жизни (в широком смысле, т.е. от рождения, но особенно и непосредственно – от 2 до 6 лет) является формирование психологической культуры *сознания*. Последнее как установка (доминанта) есть ««восприятие» окружающих людей, предметов, явлений в их «длительной самоидентифицированности»... отстраненной – от меня и от моих стремлений – самобытности... в событии со мной... с моим самоидентифицированным Я...» [Библер В.С., 1992]. Исходя из этого, учение в дошкольном возрасте - это активное, спонтанное построение целостного мира сознания (путем активной и всесторонней спонтанной имитации-«интонирования» внешних проявлений других людей, «экспериментирования»...). Внутренняя диалогичность сознания в этот период потенциальна и неосознанна; осознаваться могут лишь однозначные *итоги* смыслового взаимодействия «персонажей» сознания, формирующихся в ходе построения образов значимых окружающих. (Модель «персонажного» устройства личности развивается А.Г. Волынцом). В то же время дифференциация и интеграция предметных содержаний этой первичной «картины мира» требует все более сложной интеллектуальной работы, что готовит переход собственно к *мышлению* как новой всеобщей установке. Кризис 7 лет в этом плане является именно кризисом доминанты сознания – началом распада и усложнения целостного «события со-бытия» с вещами, другими людьми. Мышление же в концепции диалога культур понимается именно как "критика" этого непосредственного «знания-бытия», вопрошание, сомнение. И переход к школе, к учению как *деятельности* есть утверждение-оформление доминанты мышления - при том, что, как говорилось выше, сознание не должно быть «снято». Дошкольная установка на устойчивое «авторитарное» знание, умение не исчезает (иначе и задавать вопросы *не к чему*; где не остается - хотя бы в интенции - «твердых вещей», там и сомнение будет легковесной игрой или вечным бесплодным колебанием...). Поэтому становление учебной деятельности - *систематической* «самоустремленной» активности, стремления и способности формировать себя - актуализи-

рует формы и содержания сознания, требует построения целостного образа своего «дошкольного Я» как значимого для дальнейшей жизни. И в то же время осознается «недостаточность» этих прежних форм понимания, общения, поведения, их несоответствие новым потребностям и возможностям, «запросам» окружающего мира. Именно здесь оформляются устойчивые внутренние позиции ученика и учителя – захваченных «загадками» мира и своего сознания, проектирующих пространство «точек удивления» (проблемного общения-мышления и задачной деятельности), самостоятельно определяющих пути движения в этом пространстве... [Школа диалог культур. Идеи, опыт, проблемы, 1993]. И в этих проблемных узлах - через общение с личностью учителя и с разного рода *произведениями*, занимающими центральное место в таком образовательном процессе, – разворачивается собственно диалог формирующихся индивидуальных культур учения (то есть в первую голову *мышления*) друг с другом и с культурой общечеловеческой. Последняя, по замыслу ШДК, должна быть представлена: 1) спектром *исторических* культур европейского ареала; 2) культурами других регионов Земли – опять-таки в их исторической «развертке» и в общении с Европой – реальном и воображаемом-разыгрываемом в учебном пространстве; 3) культурами разных сфер деятельности и познания (искусство, наука, философия, социально-политическая жизнь...), разных *профессий*, социальных групп. И учиться здесь означает – как сказано выше – активно воссоздавать, заново «изобретать» в уме и в действии все названные грани, «единицы» бытия в культуре, «держат живыми» (М. Мамардашвили) собеседников всех времен и стран. Именно такой смысл учения, складывающийся и закрепляемый в решающий школьный период становления личности, актуален для нашего времени и будет воссоздаваться по-новому на всех последующих этапах жизни. Их подробное психологическое описание – ключевая задача диалогической психологии и педагогики. Это и даст идее непрерывного образования живое, работающее гуманистическое содержание, позволит полноценно проектировать и создавать формы ее институционального воплощения.

## **МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА И НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Аннотация.** В статье определяются особенности освоения психологии в условиях непрерывного образования. Подчеркивается значимость выделения ключевых компетенций для выполнения консультативной деятельности. Описывается разработка модели компетенций психолога-консультанта, в основу которой положена типология компетенций G. Cheetham и G. Chivers.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, психологическое образование, психологическое консультирование, компетенции, личность психолога-консультанта.

## **COUNSELING PSYCHOLOGIST'S COMPETENCY MODEL AND LIFELONG EDUCATION**

*Kostrigin A.A.*

**Abstract.** The article defines the features of the studying psychology in terms of lifelong education. The author emphasizes the importance of allocation of key competencies for performing a counseling. The author describes the elaboration of a counseling psychologist's competency model, which is based on the typology of competences of G. Cheetham and G. Chivers.

**Keywords:** lifelong education, psychological education, counseling, competence, personality of counseling psychologist.

Непрерывное образование, или образование «на протяжении всей жизни» предполагает прохождение различных курсов повышения квалификации и переподготовки. В психологической практике очень распространен такой феномен: после вуза выпускники проходят курсы по различным направлениям психологического консультирования, психотерапии, психокоррекции, психологического тренинга и др.

При проведении курсов по различным направлениями в психологическом консультировании и психотерапии (в данной статье термины «психологическое консультирование» и «психотерапия» являются синонимами) всегда встает вопрос о личности консультанта: каким он должен быть, какими качествами он должен обладать, чтобы процесс консультирования имел наибольшую эффективность? Каждое направление психологического консультирования имеет свое собственное представление о личности консультанта и ее характе-

ристик, однако современные тенденции в психологической практике свидетельствуют об эклектичности подходов, методов и приемов в консультировании, о стремлении к разработке универсальных принципов, адекватных для каждого психотерапевтического подхода. Данный факт ставит, в частности, задачу формирования универсального представления о психологе-консультанте и разработки универсальной модели компетенций [Бозаджиев, 2009].

Полноценного представления о личности психолога-консультанта, которое было бы теоретически убедительным и эмпирически проверенным, в психологической литературе не было обнаружено, вследствие чего была поставлена задача разработки собственной модели, а также проверки ее на реальных психологах-консультантах при помощи психодиагностических методик, статистического и факторного анализов. Отсутствие убедительной модели существенно затрудняет подготовку психолога-консультанта в системе непрерывного образования [Костригин, 2013].

**Объект** исследования – консультативная деятельность. **Предмет исследования** - модель компетенций профессиональных психологов, успешно осуществляющих консультационную деятельность.

В качестве **цели** исследования выступает создание модели компетенций психолога-консультанта.

Исследование проведено в два этапа. На первом этапе изучена литература, в которой описываются теоретические основы различных школ психологического консультирования, были выделены главные требования к психологу-консультанту для каждой школы. После этого на основе типологии компетенций [Cheetham G., Chivers G., 1999; Delamare D. F., Winterton J., 2005] отобраны основные компетенции, входящие в базовые перечни перечисленных школ и определены методики эмпирической проверки модели. Типология G. Cheetham and G. Chivers включает в себя виды компетенций: когнитивные, функциональные, личностные, этические, мета-компетенции. Составленная теоретическая модель (на основе взглядов различных школ психологического консультирования) состоит из следующих компетенций, соответствующих видам указанной выше типологии: эмпатия, проницательность (когнитивные компетенции), применяемые технологии (функциональные компетенции), аутентичность, са-

мосовершенствование, глубокий интерес к людям (личностные компетенции), знание и применение моральных норм как базиса деятельности (этические компетенции), личностная зрелость (мета-компетенции).

Поскольку все эти компетенции представлены во всех основных подходах к психологическому консультированию, можно считать их ключевыми.

На основе теоретической модели проведено эмпирическое исследование.

В качестве выборок испытуемых выступили 15 успешных практикующих психологов-консультантов г. Н.Новгорода и контрольная группа из 17 студентов-психологов 3 курса ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В качестве **методов** исследования применялись следующие психодиагностические тестовые методики: 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) (форма А), Самоактуализационный тест (САТ) (автор адаптации – Гозман Л.Я.), Методика изучения стилевой саморегуляции поведения (ССП) (Моросанова В.И., Коноз Е.М.), Диагностика социально-психологической адаптации (СПА) (автор адаптации Снегирева Т.В.), Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (ДМО).

Для удобства проведения исследования каждая ранее указанная компетенция была разделена на субкомпетенции. В данном исследовании изучались только 4 компетенции: аутентичность, зрелость, самосовершенствование, глубокий интерес к людям.

Автор статьи выдвинул следующее предположение: достоверными компетенциями и субкомпетенциями психолога-консультанта должны быть такие, которые специфичны для психологов-консультантов и отсутствуют у студентов-психологов.

На основе полученных данных в ходе использования психодиагностических методик проводился сравнительный анализ средних показателей между выборками, а также статистическая обработка средних показателей и выявление значимых различий. В статистическом анализе показателей использовался Т-критерий Вилкоксона. Значимые различия с уровнем достоверности  $p \leq 0,05$  были выявлены по следующим субкомпетенциям: высокий интеллект; безы-

искусственное поведение; сотрудничающий-конвенциональный стиль поведения; гибкость поведения; оценка результатов своей деятельности.

Далее проводился факторный анализ, в результате которого выявились те субкомпетенции, которые присутствуют у психологов-консультантов и отсутствуют у студентов-психологов: Самоподдержка; Ценность самоактуализации; Гибкость поведения; Креативность; Адаптированность; Эмоциональная устойчивость.

На основе проведенного статистического анализа и факторного анализа можно составить эмпирическую модель психолога-консультанта: 1) Компетенция «Решение задач»: «высокий интеллект», «оценка результатов»; «креативность»; 2) Компетенция «Ценности»: «самоподдержка»; «ценность самореализации»; 3) Компетенция «Эффективное поведение»: «сотрудничающий-конвенциональный стиль поведения»; «гибкость поведения»; «адаптированность»; «гибкость»; «эмоциональная неустойчивость».

По типологии компетенций Cheetham and Chivers данные компетенции можно отнести к следующим типам: «Решение задач» относится к когнитивным компетенциям; «Ценности» относятся к этической компетентности; «Эффективное поведение» относится к функциональной компетентности.

Таким образом, эмпирическая модель психолога-консультанта, во-первых, отражает те ключевые компетенции, которые обуславливают эффективный процесс консультирования, а во-вторых, включает в себя ценностную характеристику личности консультанта. Разработанная в данной работе модель может быть использована при формировании программ обучения и развития психологов-консультантов в рамках непрерывного образования.

## **ВЗАИМНОЕ ВЛИЯНИЕ «ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ» И ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА**

*к.м.н. Кючукова Силвия Г.  
г. Стара Загора, Болгария*

**Аннотация:** Под воздействием глобализации характер высшего образования изменяется радикальным образом и ожидания студентов тоже изменяются. Практические занятия под формой волонтерского труда и сегодня существ-

вуют в профессиональных колледжах. Волонтерская деятельность создает неформальные возможности для обучения.

**Ключевые слова:** образование; волонтерский; практические умения; студенты.

## **LIFELONG LEARNING AND VOLUNTEERING AS MUTUAL INFLUENCE**

*PhD, Kuchukova Silvia G.*

*Stara Zagora, Bulgaria*

**Abstract:** Under the influence of globalization, the nature of high education is changing radically and expectations of students are changing to. Practical exercises in the form of voluntary work and today there are in vocational colleges. Voluntary activity creates informal learning opportunities.

**Keywords:** education; voluntary; practical skills; students.

Под воздействием глобализации и развития технологий характер высшего образования меняется радикальным образом. В следующие двадцать лет ожидается экспоненциальный рост спроса на высшее образование – от 99 миллионов студентов в мировом масштабе на данный момент до 414 миллионов до 2030 года. За последние годы самый высокий рост наблюдается в Китае, а следующие позиции занимают Бразилия и Индия. Жажда знаний и социальная мобильность сделают высшее образование доступным сотням миллионов граждан в целом мире.

Технологии и ожидания студентов также изменяются. Они все больше ожидают возможности выбора в соответствии со своими индивидуальными потребностями и интересами - что, как и когда учить.

Приобретение навыков и опытов трудового процесса и университета подготавливает молодого специалиста к свободному рынку труда лучше, чем в некотором случае классическое образование. Практические занятия в виде добровольного труда проводятся и по сей день в профессиональных колледжах, какими являются и медицинские колледжи, в которых до недавнего времени обучались медицинские сестры и акушерки. Сегодня обучение медицинских сестер и акушерок осуществляется на факультетах, по причине особой специфики в

нормативном урегулировании их статуса. Эти две медицинские специальности принадлежат к т. н. «регулируемым профессиям», чье развитие строго наблюдается Европейской общностью. Особое место отводится их клиническому обучению на практике, которое должно составлять более 50% от всех академических часов обучения в высшем медицинском училище.

Важно отметить, что предоставление более широких возможностей для участия во внеклассных формах обучения и для добровольного труда, а также их регламентирование может способствовать повышению умений и самочувствия у молодых людей с перспективным медицинским образованием. Интерес к квалификационным курсам и курсам повышения квалификации после завершения высшего образования, однако, непрестанно растет. В эту категорию входят добровольный труд и бесплатная стажировка. Молодые люди правильно понимают необходимость практического опыта, который могли бы приобрести в результате своей работы в качестве добровольцев для того, чтобы запросить за свой труд достойную цену. В целом можно отметить, что такая тенденция к самообучению стремится к сочетанию высокого заработка с получением удовольствия от проделанной работы. По своей сущности добровольческий труд может рассматриваться и в контексте неформального образования. Сам по себе добровольческий труд предоставляет возможность самообучения и приобретения опыта в определенной сфере деятельности, что является правильным и в сущности понятным и оцененным со стороны студентов, т. е. они с желанием и готовностью занимаются добровольчеством, для того чтоб чувствовать себя удовлетворенными [Ключукова, С. Г., 2010]. Добровольный труд обучает и мотивирует молодых людей, предлагая им возможности, которые помогают им проявлять лучшие способности и развивать свои умения в пользу самих себя и общества. Предоставляя информацию, обучая молодых людей ряду умений, передавая ценный опыт, добровольный труд дает кураж молодым специалистам проявить себя и достигнуть результатов, которые затрагивают не только их собственную жизнь, но и жизнь окружающих и самого общества. По этой причине добровольный труд – это образовательный процесс, который дает возможность молодым людям полноценно реализовать себя в нашем обществе. Добровольческая деятельность создает неформальные возможности для обуче-

ния и является основным инструментом стратегий ЕС по образованию на протяжении всей жизни.

В связи с присоединением Болгарии к ЕС появляется все большая необходимость улучшения качества системы образования и подготовки кадров, в том числе предоставление подходящего профессионального ориентирования в контексте «образование на протяжении всей жизни» путем рационализации систем стажировки и обучения на рабочем месте, для того чтобы соответствовать нормативному требованию 4 из Директив по занятости Европейской комиссии.

В 2011 году был разработан Национальный доклад об образовании на протяжении всей жизни, основой которого послужил меморандум Европейской комиссии о принципе образования на протяжении всей жизни. На основании этого документа Болгария присоединилась к общеевропейской дискуссии о необходимости разработки и реализации всей стратегии неформального образования и добровольчества с целью актуализации и усовершенствования учебного содержания путем включения учебных программ, ключевых знаний и навыков из разных профессиональных областей. Все это делается с целью создания возможностей молодым людям присоединиться к современному рынку труда и предоставить им шанс для последующего обучения в контексте образования на протяжении всей жизни.

## **МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» В ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*к.пс.н., Лукомская С.А., Киев, Украина*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу терминологических особенностей профессиональной идентичности в отечественной и зарубежной психологии. Описаны особенности использования понятия «профессиональная психология» в европейских и американских эмпирических исследованиях.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, Я-концепция, профессиональное самосознание.

## THE AMBIGUITY OF THE CONCEPT "PROFESSIONAL IDENTITY" IN WESTERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

*Lukomskaya S.A.*

**Abstract.** The article is devoted to the analyses of terminological peculiarities of the professional identity application. The features of the application of this term in foreign psychology are revealed. The modern approaches to the professional identity, its commitments with social identity and identification are revealed.

**Keywords:** identity, professional identity, self-concept, professional self-awareness.

В современных научных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной компонент профессионального развития личности и основная характеристика субъекта труда. По мнению Ю.П. Поваренкова, появление этого понятия стало возможным благодаря его дифференциации от таких конструктов как профессиональная Я-концепция, профессиональные установки и убеждения [Поваренков Ю.П., 2006].

По мнению психологов, в изменяющемся мире принципиально невозможно стабильная социальная идентичность. Кризис идентичностей, возникновение новых и исчезание устаревших идентичностей являются неотъемлемыми признаками трансформирующегося общества и нормальным состоянием индивидов, вынужденных изменять свои ценности и установки в пространстве «Я-Мы-Они» [Довгалева И.В., 2010]. Не в последнюю очередь это касается и проблемы профессиональной идентичности, которая рассматривается как результат профессионального самоопределения, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, отождествлении/дифференциации себя с деятельностью и другими, в когнитивно-поведенческих самоописаниях.

При этом следует акцентировать внимание на многоаспектности и неоднозначности понятия «профессиональная идентичность», которое обрело множество смыслов в связи с существованием различных теоретических парадигм его интерпретаций, а также отсутствия прямого аналога в англоязычной психологической литературе, в частности это понятие нередко обозначается такими терминами как *work-related identity*, *occupational identity*, *professional identity*,

organizational identity, vocational identity. Проанализировав особенности их использования в разных контекстах, делаем заключение о том, что каждое из них обозначает отдельный аспект профессиональной идентичности. По мнению D.D. Armishaw все выше перечисленные понятия являются формами трудовой идентичности (work identity) и только конкретизируют отдельные ее стороны, в частности в организационной психологии или в трудотерапии [Armishaw D.D., 2007].

Во многих американских прикладных исследованиях используется понятие professional identity, характеризующее идентичность, сформированную в процессе трудовой деятельности и охватывающее профессиональную компетентность, этику, развитие, специализацию, самовосприятие и ролевое поведение. J. Winslade анализируя профессиональную идентичность в русле нарративного подхода, ограничивает ее ценностями, умениями и навыками, приобретенными человеком в процессе трудовой деятельности [Winslade J., 2000].

В работах M.G. Pratt и J. B. Kaufmann утверждается, что профессиональная идентичность формируется в процессе принятия профессиональной роли, которое происходит на этапе обучения в высших учебных заведениях, на специальных курсах и тренингах. В нарративном или постструктуралистском направлении научных исследований, популярном в современной зарубежной философии, психологии и социологии предполагается, что формирование профессиональной идентичности (professional identity) происходит только в процессе командного взаимодействия специалистов различных направлений, когда путем сопоставления и сравнения множественных взглядов на причины появления проблемы и варианты ее решения, формируется собственное профессиональное мышление конкретного специалиста [Pratt M.G., Kaufmann J.B., 2006]. Таким образом понятие professional identity употребляется в непосредственной связи с понятием профессионального мышления как основной характеристики профессиональной идентичности. Таким образом, профессиональная идентичность – professional identity – в основном рассматривается в контексте профессионального обучения, приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для исполнения определенной трудовой деятельности в процессе которой формируется профессиональное мышление конкретного специалиста.

Профессиональная идентичность (*work-related identity*) является внеорганизационной структурой и формируется у личности независимо от места ее трудовой деятельности. Современными эмпирическими исследованиями доказано, что специалисты организаций идентифицируют себя с множественными профессиональными целями, в частности считают себя представителями значительно большей по объему профессиональной группы, чем та, что сложилась в конкретной организации. Мы отмечаем, что в зарубежной психологии формирование профессиональной идентичности связано со спецификой организаций, в которых работают специалисты. В частности, когда профессиональная группа составляет большинство сотрудников, формируется один тип профессиональной идентичности (например, врачи в больницах), в то время как когда специалисты являются меньшинством в организации (например, электрик в больнице) – идентичность их существенно отличается.

Исследуя профессиональную идентичность – *work-related identity* – зарубежными учеными была разработана методика ее измерения (*The Role-Based Identity Scale*), основанная на положениях утилитарной теории идентичности. Согласно данной теории человек может исполнять пять профессиональных ролей, которые и определяют его идентичность [Baum С.М., 2007].

В современной зарубежной психологии предпринимаются попытки объединить все виды профессиональной идентичности, в частности разработав единую универсальную классификацию, основанную на положении об успешности профессиональной деятельности человека как важной составляющей его жизнедеятельности. Утверждается, что позитивная профессиональная идентичность является источником развития всех остальных сфер функционирования личности и выделяют такие ее разновидности: прогрессивная, адаптивная, сбалансированная и комплементарная профессиональная идентичности.

Таким образом, в определении понятия профессиональной идентичности существует немало противоречий. В частности они связаны и с его мультидисциплинарностью, и с разными подходами в отечественной и зарубежной психологии. Наличие многочисленных эмпирических исследований свидетельствует об актуальности и многогранности данного понятия, а теоретические обобщения в дальнейшем будут способствовать созданию комплексной модели

формирования профессиональной идентичности специалистов различных видов деятельности.

## **ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ К ДИДАКТИКЕ ОТКРЫТИЯ ЗНАНИЙ**

*к.пс.н., Мельникова Е.Л., Москва, Россия*

**Аннотация.** Проблемно-диалогическое обучение представляет собой современную дидактическую систему развивающего образования, позволяющую заменить уроки *объяснения* нового материала уроками *открытия* знаний. В статье раскрыты психологические основания системы, показаны этапы ее развития, дана характеристика современного состояния.

**Ключевые слова:** творческое мышление, творческое усвоение знаний, проблемно-диалогические методы, продуктивные задания, типология содержания обучения, дидактическая система.

## **PROBLEM DIALOGUE EDUCATION: FROM PSYCHOLOGY OF THINKING TO DIDACTICS OF DISCOVERING KNOWLEDGE**

*Melnikova E.L.*

**Abstract.** The problem dialogue education represents a modern didactic system of developmental education, allowing to replace lessons of *explanation* of new material by lessons of «*discovering*» knowledge. In the article psychological foundations of system are disclosed, stages of its development are shown, characteristic of the current state is given.

**Keywords:** creative thinking, creative knowledge learning, problem-dialogical methods, productive tasks, education content typology, didactic system.

Психологические исследования мышления А.М. Матюшкиным достаточно отчетливо разбиваются на два хронологических этапа. На первом этапе (60-70-е гг.) он изучал индивидуальное мышление и сосредоточился преимущественно на феномене проблемной ситуации [Матюшкин А.М., 1972]. В результате, мышление рассматривалось как поиск и открытие неизвестного знания в проблемной ситуации, а обучение - как создание проблемных ситуаций и организация поиска нового знания. Эти ранние взгляды А.М. Матюшкина способ-

ствовали становлению проблемного обучения как самостоятельного направления отечественной дидактики.

На втором этапе (70-80-е гг.) А.М. Матюшкин переходит к исследованию мышления в условиях диады, т.е. ситуации взаимодействия [Матюшкин А.М., 1982, 1984]. Новая модель исследования имела два принципиальных следствия. Во-первых, были выявлены ранее скрытые звенья порождения проблемы и обоснования решения и тем самым существенно скорректированы представления о структуре мышления. Теперь полная структура мыслительного акта включает: порождение проблемы, поиск решения проблемы, обоснование найденного решения. Во-вторых, была установлена опосредованность мышления индивида мышлением другого человека и обоснован диалогический принцип, согласно которому развитие мышления осуществляется только в условиях диалогического взаимодействия. Уточненные представления о мышлении привели А.М. Матюшкина к пониманию обучения как обеспечения полного цикла творческого мышления учащихся в условиях диалога. Эти взгляды стали психологической основой дидактических исследований проблемно-диалогического обучения [Мельникова Е.Л., 1999, 2002, 2009].

**Исследования проблемно-диалогического обучения** начались с противопоставления творческого и репродуктивного усвоения знаний учащимися. При творческом типе деятельности школьники проходят четыре звена: постановку проблемы (формулируют вопрос или тему), поиск решения (открывают новое знание), выражение решения (оформляют новое знание), реализацию продукта (показывают классу). При репродуктивном типе деятельности ученики сначала воспринимают готовую тему и знание, а потом заучивают и проговаривают готовые формулировки и тексты.

Поскольку учебная деятельность не одинакова, то и обучающая деятельность должна различаться. Очевидно, что репродуктивная деятельность обеспечивается традиционными методами сообщения темы и знания, а также заданиями «выучи» и «перескажи». Но встал вопрос об организации творческой учебной деятельности. Была разработана классификация проблемно-диалогических методов, позволяющих ученикам ставить и решать проблемы, и классификация продуктивных заданий, позволяющих школьникам выражать

знание в разных формах (опорным сигналом, художественным образом) и реализовать свой продукт перед классом.

Такая интерпретация дидактических категорий учебной и обучающей деятельности дала возможность противопоставить традиционное и проблемно-диалогическое обучение. Последнее было определено как тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий.

На следующем этапе исследований встала задача описать эту новую обучающую деятельность. Как именно это было сделано, можно показать на примере самого сложного метода постановки проблемы. Применяя побуждающий от проблемной ситуации диалог, учитель должен сначала создать проблемную ситуацию, а затем специальными репликами помочь ученикам осознать ее противоречие и сформулировать проблему. Были разработаны шесть приемов создания проблемной ситуации и для каждого – свой текст побуждающего диалога. Кроме того, была установлена предметная специфика приемов, указаны оптимальные формы и необходимые средства обучения. Аналогичным образом (т.е. очень конкретно) была описана вся обучающая деятельность, обеспечивающая творческое усвоение знаний.

Иными словами, была создана технология проблемно-диалогического обучения как детальное описание проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий в их взаимосвязях с формами и средствами обучения.

На следующем этапе исследований возникла необходимость перейти от общей технологии обучения к методике урока изучения нового материала. Для этого потребовалось сначала переосмыслить категорию содержания обучения (была разработана типология содержания), а затем на этой основе проанализировать все возможные виды содержания отдельного урока. В результате удалось выделить несколько типов урока изучения нового материала (с одной проблемой, с общей и частными проблемами, с соподчиненными проблемами и др.). В конечном итоге, стало возможным предложить для каждого вида содержания оптимальный вариант методики урока, т.е. набор проблемно-диалогических методов, продуктивных заданий, форм и средств обучения.

Таким образом, была разработана методика проблемно-диалогического урока как оптимальное для данного содержания сочетание проблемно-диалогических методов и продуктивных заданий в их взаимосвязях с формами и средствами обучения.

Проблемно-диалогическое обучение как современная дидактическая система развивающего образования позволяет заменить уроки объяснения нового материала уроками открытия знаний. Система построена следующим образом: 1) системообразующим фактором служит теория научной творческой деятельности; 2) элементами системы являются базовые дидактические категории (учебная деятельность, обучающая деятельность, содержание обучения, результаты обучения), а также категория урока; 3) система имеет уровневую структуру: категориальный уровень раскрывает базовые категории в их взаимосвязях и представляет категорию урока как трансформирующую базовые категории; понятийный уровень определяет собственные понятия системы - «проблемно-диалогическое обучение» и «проблемно-диалогический урок»; прикладной уровень представляет технологию обучения и методику урока [Мельникова Е.Л., 2015].

Проблемно-диалогическое обучение широко используются специалистами в области образования: учителями и завучами - для подготовки и анализа уроков, методистами и руководителями – для мониторинга образовательного процесса, преподавателями - для профессиональной подготовки студентов и учителей. Проблемно-диалогическое обучение целенаправленно реализуется Образовательной системой «Школа 2100», и автор статьи в составе авторского коллектива награждена премией Правительства РФ в области образования за создание Образовательной системы нового поколения. Опыт практического внедрения позволяет заключить, что проблемно-диалогическое обучение уже стало эффективным средством реализации развивающего образования и нового образовательного стандарта.

## **СУБЪЕКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)**

**Аннотация.** Предложено понятие «субъективное образовательное пространство», характеризующее представления о формах и способах получения образования. Рассмотрены измерения такого пространства в контексте непрерывного образования госслужащих и варианты его соотношения с реальностью системы образования.

**Ключевые слова:** государственные служащие, непрерывное образование, образовательное пространство, субъективность.

## **THE SUBJECTIVE SPACE OF CONTINUING EDUCATION OF CIVIL SERVANTS (TO THE FORMULATION OF THE PROBLEM)**

*Melnichuk A.S.*

**Abstract.** The concept «subjective educational space» (which characterizes the representations of the forms and methods of education) is proposed. The dimensions of such space (in context of continuing education for civil servants) and variants of its relations with reality of education system are considered.

**Keywords:** civil servants, continuing education, educational space, subjectivity.

Сложность задач, решаемых органами государственного и муниципального управления, делает актуальным непрерывное профессиональное совершенствование их работников. Значительно числа ориентированных на решение данной задачи учреждений, разнообразие реализуемых ими программ (по уровню, содержанию, целям, длительности, технологиям обучения и т.д.) дает основание использовать для характеристики системы дополнительного образования кадров госслужбы термина «образовательное пространство». Он «отражает... структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий [Шалаев И.К., Веряев А.А]. По мнению С.К.Бондыревой, в образовательном пространстве выделяются два аспекта – содержательный (наполнение образовательных программ, стандартов, учебных пособий) и структурный («выделение различных субъектов образовательного пространства на уровне государств, регионов и т.д.» [Бондырева С.К., 2003].

В идеале предполагается, что в рамках существующего образовательного пространства конкретный человек (в рамках данной статьи – работник системы государственного управления) может найти свой вариант личностно-профессионального развития. Отметим, что выражения «образовательная траектория» или «маршрут» имплицитно подразумевают существование некоторого пространства, внутри которого и «прокладывается курс». При этом анализ литературы по рассматриваемой проблеме дает основание согласиться с тезисом о доминировании понимания образовательного пространства как «некоей агрегированной совокупности инфраструктурных элементов системы, формализованных и нормативно закрепленных отношений...» [Прохода А.Г., 2002]. Соответственно, весьма важным становится учет того, как предстающее перед людьми образовательное пространство (многообразие элементов, форм и способов получения образования) отражается в сознании актуальных или потенциальных участников процесса подготовки. Для обозначения данного феномена продуктивно использовать термина **«субъективное образовательное пространство»**. Использование понятия «пространство» в данном случае представляется допустимым, т.к. в данном случае присутствует проявление ряда атрибутивных признаков пространства:

- наличие ряда объектов (образовательных программ, учебных заведений и т.д.), знания о которых имеется у субъекта;
- их сосуществование и упорядоченность («размещенность») относительно друг друга в сознании;
- наличие между ними соответствующих «дистанций» (по аналогии с расстояниями в субъективном семантическом пространстве), отражающих специфику субъективного отношения к данным объектам, их ценность, доступность и т.д.

Одной из ключевых характеристик любого пространства являются его «метрика». Проведенные нами в РАГС и РАНХиГС при Президенте РФ исследования дают основание выделить ряд «осей» («измерений»), выступающих для госслужащих в качестве основы субъективного структурирования предлагаемых образовательных программ:

- соотношение управленческого / специализированного обучения;

- соотношение «теоретической» (концептуальной) / прикладной подготовки;
- характер освоения учебного материала («ознакомление» / «углубление»);
- соотношение профессионально-ориентированной / общегуманитарной подготовки;
- соотношение активных / «традиционных» методов обучения;
- общая длительность подготовки;
- соотношение аудиторных занятий / самоподготовки;
- степень гомогенности / гетерогенности состава учебных групп;
- преобладающий тип преподавателя («ученый» / «практик»).

Представляется, что специфика репрезентации «объективного» образовательного пространства в сознании человека будет одним из существенных факторов осуществляемого им образовательного самоопределения. В данном контексте субъективность оказывается неразрывно связанной с субъектностью участника программ подготовки, проявляющейся в определении желательных векторов «движения» в образовательном пространстве.

Такая субъектность может проявляться в двух аспектах – «статическом» и «динамическом». В первом случае речь идет об избираемой человеком целевой «точке» образовательного пространства, задаваемой набором «координат» по его осям (например, выбор преимущественно управленческой подготовки с примерно равным соотношением прикладного и концептуального аспектов, реализуемой при сочетании очной и дистанционной форм). Динамический аспект отражает намеченную последовательность этапов движения к желаемому профессиональному уровню, предполагающую последовательное или параллельное участие в различных по содержанию и уровням формах образовательной деятельности. Например, прохождение повышения квалификации по профилю работы с одновременным обучением на программе профессиональной переподготовки может рассматриваться как предпосылка предполагаемого изменения вектора профессионального развития, связанного с обучением в магистратуре или и подготовкой диссертационного исследования.

Б.Ф. Ломов, рассматривая проблему личности, отмечал, что «субъективное пространство» далеко не всегда совпадает с «пространством» общественных отношений, в которые личность включена объективно [Ломов Б.Ф., 1984]. Отталкиваясь от данного тезиса, отметим, что складывающиеся у госслужащего представления об образовательном пространстве являются «пристрастными» и часто не вполне точными. Несоответствие субъективного образовательного пространства объективно существующей ситуации может проявляться в различных вариантах.

С одной стороны, это отсутствие в нем отдельных элементов в силу отсутствия информации о тех или иных вариантах получения подготовки (например, программах подготовки специалистов в сфере социального управления, близких по форме к MBA). С другой стороны, речь может идти о неадекватном восприятии роли определенных форм обучения (например, переоценке эффективности тренингов или обучения за рубежом или же негативном отношении к длительным формам подготовки), а также неточной интерпретации содержания предлагаемых программ.

Неполная адекватность субъективного и объективного и образовательных пространств отражается на результативности движения человека в рамках последнего. Так, ошибки в субъективной «карте» ведут к тому, что, затратив значительные ресурсы, человек вместо желаемого «пункта назначения» окажется в совершенно не нужной ему точке. Это способно вызвать ряд негативных последствий - разочарование в образовательной системе (как не обеспечившей достижение необходимого результата) или же потерю веры в себя (как неспособного сделать нужный выбор или же реализовать его). Также следствием может стать неэффективная затрата ресурсов (финансовых, временных и т.д.), используемых для реализации обучения. Так по нашим наблюдениям и беседам достаточно большое число госслужащих (до 10-15%), поступавших на программы второго высшего образования в действительности нуждались в более краткосрочных и субъективно менее ресурсоемких формах подготовки (следствием чего часто становилось существенное падение мотивации обучения или прекращение учебы).

В силу сказанного весьма актуальными становятся изучение особенностей и детерминант формирования представлений кадров государственной и муниципальной службы о существующем пространстве их подготовки, а также внедрение различных форм диагностики таких представлений в практику работы с кадрами и систему непрерывного образования работников системы управления.

## **К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.пс.н., Месникович С.А., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические вопросы обучения слушателей - будущих психологов, получающих дополнительное высшее образование. Раскрываются условия обучения взрослых. Приводятся результаты диагностики представлений слушателей психологической специализации о будущей профессии и эффективности собственного обучения.

**Ключевые слова:** обучение слушателей, требования к обучению взрослых, представления слушателей.

## **TO THE PROBLEM OF TRAINING OF LISTENERS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION**

*Mesnikovich S. A.*

**Abstract.** In article psychological questions of training of listeners - future psychologists getting additional higher education are considered. Conditions of training of adults reveal. Results of diagnostics of ideas of listeners of psychological specialization of future profession and efficiency of own training are given.

**Keywords:** training of listeners, requirements to training of adults, representation of listeners.

Объектом профессиональной деятельности психолога выступает человек, нуждающийся в психологической помощи. Это предъявляет особые требования к уровню личностной состоятельности самого специалиста: адекватности в понимании проблем клиента, сбалансированности внутреннего мира, коммуникативной толерантности, позитивной установки на себя и других людей.

Профессия психолог предоставляет субъекту широкие возможности для творческого самовыражения, для содействия в преодолении затруднений психологического характера у клиента и тем самым решения значимых социальных задач. Специфика профессиональной деятельности психолога явилась предметом специального анализа в работах Г.С. Абрамовой, И.Д. Бадмаева, И.В. Вачкова, А.Д. Вороновой, Т.В. Вохметиной, И.Б. Гриншпуна, И.В. Дубровиной, Л.В. Лежниной, Митиной Л.М., Н.С. Пряжникова, Г.В. Строй и др. По мнению учёных, специалист должен обладать такими качествами, которые помогут ему создать максимально благоприятные условия для развития личности клиентов. Вместе с тем работа начинающего психолога сопряжена с противоречием между высокими требованиями, предъявляемыми содержанием психологической деятельности к личности специалиста и наличием существенных психологических проблем у психологов-практиков, а также высокой конфликтогенностью труда психолога и отсутствием у начинающих психологов опыта конструктивного разрешения внешних и внутренних конфликтов [Строй Г.В., 2004].

Согласно И.Б. Гриншпуну, будущий психолог должен уметь определять вектор своего развития, фактически выступать реальным субъектом профессионального самоопределения и саморазвития, вырабатывать свой индивидуальный стиль учебно–профессиональной деятельности. У такого психолога быстрее сформируется чувство социальной и профессиональной ответственности за свою работу [Гриншпун И.Б., 2002].

Особое внимание необходимо уделять подготовке специалистов психологического профиля в системе дополнительного образования. Следует помнить, что речь идёт об обучении взрослых людей, имеющих определённый жизненный и профессиональный опыт. Поэтому организация психологического сопровождения при этой форме обучения должна соответствовать такому требованию как уменьшение доминирующей роли обучающего и возрастание активности обучающегося. Принимая во внимание тот факт, что взрослый владеет теми способами учебной работы, которым его обучали, необходимо использовать на занятиях различные способы подачи учебного материала. Усвоенные на протяжении многих лет стереотипы решения различных задач зачастую формируют у взрослого человека соответствующую установку на видение одного

правильного решения. При обучении слушателей системы переподготовки специалистов требуется активизация их навыков взаимодействия, рефлексии, умения находить несколько решений в ситуации неопределённости.

Также необходимо понимать, что личный опыт анализа психологических явлений далеко не всегда соответствует тому, чему учат слушателя на специальных занятиях. Это обстоятельство в ряде случаев может привести к возникновению у него психологического сопротивления. Взрослые люди приносят в обучающие ситуации свои жизненные ценности, стараются соотнести учебные цели со своими целями и задачами. Поэтому слушателям значим учёт преподавателями их потребностей и запросов.

Важность приобретает учёт основных типов знаний, получаемых в ходе учебного процесса. К. Фопель определяет первый тип как *поверхностные знания*: факты и информация, основные понятия и концепции, а также о теоретические обобщения. Второй тип — *технические знания*, они ориентированы на умения и профессиональные требования, помогают субъекту увидеть внутренние взаимосвязи и понять определенные теории и технологии. Самым эффективным для обучающихся взрослых является третий тип - *динамические знания* - открытые системы, позволяющие человеку экспериментировать. Получение такого типа знания осуществляется посредством творчества или увлекательного занятия. Если индивид интересуется определенной областью знаний, то совершенно самостоятельно изучает профессиональный лексикон, вникает в детали и использует любую возможность задать новые вопросы или совершенствовать свои действия на практике [Фопель К., 2010]. Опора на три типа знаний при существенном перевесе последнего позволит оптимизировать процесс обучения взрослых, расширит их профессиональное самосознание.

В контексте практической реализации проблемы обучения слушателей мы осуществили анкетирование слушателей Института повышения квалификации и переподготовки при Белорусском государственном педагогическом университете, обучающихся по специальности «Психология семейных отношений». Респондентам было предложено ответить на вопросы, касающиеся психологического образования, а также особенностей учебной деятельности взрослых людей. Полученные данные обрабатывались методом контент - анализа с

последующим присвоением частотности. Целью диагностики явились актуализация и изучение представлений слушателей о дополнительном психологическом образовании и профессии психолога. Именно посредством представлений как осмысленных образов действительности субъекты репрезентируют составляющие своих установок, стремлений и желаний по отношению к обстоятельствам, ситуациям, самому себе и к другим людям.

Согласно результатам, дополнительное образование по психологической специальности для респондентов – это (категории приведены в порядке убывания) *саморазвитие, новые возможности, новый этап в жизни, повышение самооценки, новые взаимоотношения с людьми*. Профессия психолог – это *нахождение себя в помощи людям, интересная область знаний, личностный рост, карьера*. В единичных ответах присутствовали утверждения: «дело жизни», «мечта детства», «трудоустройство», «возможность разобраться в людях». Самое важное в профессии психолога – это *ответственность, умение организовать работу, компетентность, умение слушать, разбираться в людях, нравственные качества, умение анализировать ситуацию, не навредить, умение выстраивать собственные границы, непредвзятость*. Обучение взрослых, по представлениям испытуемых, будет эффективным при наличии *мотивации (понимания смысла обучения); достаточного количества времени на образование; преобладании практических курсов и дисциплин над теоретическими; субъект-субъектных отношений между преподавателями и слушателями; обратной связи со слушателями, учёт их мнения при организации занятий*.

Полученные данные ещё раз подтвердили важность создания таких условий как учёт ценностно-смысловой сферы слушателей, доминирование практико – ориентированных учебных курсов, субъект – субъектное взаимодействие при обучении в системе дополнительного образования, повышение самооценки и чувства собственного достоинства обучающихся. Важным является осознание большинством опрошенных того факта, что взрослые люди проявляют высокую мотивацию учения в том случае, если понимают истинную необходимость при обретения дополнительного образования и видят возможности применения его результатов для улучшения своей жизнедеятельности. В ответах респондентов затрагивается также проблема обучения без отрыва от основной профес-

сиональной деятельности и решения личных вопросов, связанных с семейными и социальными обязанностями взрослого человека. Эта проблема, безусловно, влияет на эффективность получения дополнительного образования слушателями, требует от них высокой самоорганизации и оптимального использования рабочего и свободного времени. Таким образом, особую значимость в процессе обучения слушателей психологических специальностей приобретает создание условий, необходимых для организации учения взрослых и учёт особенностей деятельности психолога.

## **РОЛЬ ИМИДЖА ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕРСОНАЛА**

*Мильшина А.С., Брянск, Россия*

**Аннотация.** Исследована роль имиджа организации в профессиональном развитии персонала. Рассмотрены факторы имиджа, влияющие на профессиональное развитие персонала. Выделены основные критерии, на которые необходимо обращать внимание при построении положительного имиджа.

**Ключевые слова:** имидж организации, профессиональное развитие, персонал.

## **THE ROLE OF THE ORGANIZATION'S IMAGE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STAFF**

*Milshina A.S.*

**Abstract.** The role of the organization's image in the professional development of staff. The factors of affecting the professional development of staff. The main criteria to which it is necessary to pay attention at creation of positive image are allocated.

**Keywords:** image organization, professional development, staff.

Вопросы, затрагивающие формирование имиджа организации и его становление в общественном сознании, являются достаточно актуальными на сегодняшний день. Внимание к имиджу в последние годы значительно увеличилось, в связи с развитием экономики, коммерческой и предпринимательской деятельности. Многочисленный интерес обуславливается увеличением конкуренции в различных сферах рынка.

Ученые разных лет интерпретируют термин «имидж» по-разному. В Толковом словаре русского языка «имидж» определяется как представление о чем-нибудь внутреннем облике, образе [Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., 2003].

По мнению известных американских исследователей Т. Питерса и Р. Уотермена, компании, которые ставят для себя в приоритет только финансовые цели, обычно не достигают таких результатов, которых достигают компании с большими корпоративно-культурными установками. Это можно определить как правильную идеологию компании, ее внутренний и внешний имидж [Питерс Т., Уотермен Р., 1986].

Профессиональный имидж – важная составная часть имиджа. Интервальная жизненная стратегия нацеливает человека на достижение жизненного успеха в трудовой сфере. Профессиональная карьера в значительной мере зависит от уровня развития позитивного профессионального имиджа [Шепель В.М., 2002].

В профессиональном развитии важную роль играет внутренний имидж компании, который создается на первых этапах создания новой организации, а корректируется в процессе всей её длительности существования. Правильно созданный имидж организации позволяет достичь значительных результатов, таких как: повышение возможностей сохранения персонала, приверженность сотрудников целям организации.

Организация должна быть заинтересована в развитии профессионализма сотрудников, повышении его способности работать в разных областях, умении менять сферу деятельности, в связи с производственной необходимостью, работать на пересечении нескольких новых направлений, т.е. развитию универсальности сотрудников — все это можно рассматривать как показатель профессионального развития, тем самым составляющую часть имиджа.

Б. Джи выделяет следующие критерии внутреннего имиджа организации как одни из основных: социально-психологический климат в коллективе; финансовое планирование; кадровая политика компании; политика компании в области ориентации и тренинга персонала; программа поощрения сотрудников [Джи Б., 2000].

Все это непосредственно влияет на желание персонала развиваться на благо организации, и для достижения поставленных целей, миссии. Но очень важно, чтобы внешний и внутренний облик организации соответствовали друг другу. Недаром известная пословица гласит: «По одежке встречают, по уму провожают». Ведь, когда человек становится сотрудником компании, он начинает видеть её изнутри, и если внешний и внутренний имидж сильно различаются, это может послужить одной из причин скорейшего увольнения.

В работе над имиджем очень важно построить и наладить систему информирования персонала о событиях, происходящих в компании. Информационная недоступность негативно сказывается на всех работниках. Информировать коллег нужно о планах развития компании, её достижениях в целом и достижениях отдельных её работников, о любом позитивном событии в коллективе. Кроме этого, с первых дней работы сотрудники должны видеть, что в компании существует корпоративное единение, здоровая деловая атмосфера, возникновение межличностных конфликтов быстро и позитивно разрешается. Создание и укрепление корпоративных традиций также положительно влияет на формирование имиджа компании и может способствовать снижению текучести кадров. Кроме положительных эмоций формированию имиджа способствует наличие корпоративных стандартов и правил, что облегчает жизнь сотрудников, формирует чувство безопасности и уверенность в завтрашнем дне, определяет границы компании, а это, в свою очередь, формирует лояльность к компании.

Современные тенденции свидетельствуют о том, что уже сегодня квалифицированные опытные специалисты переходят в компании, обладающие позитивным имиджем, как работодателя.

Внедрение новых систем, модернизация технологий, дополнительное обучение, приобретение новых навыков работы позволяет значительно повысить удовлетворенность трудом сотрудников и стремление продолжать работу именно в данной организации, повысить производительность и привлекательность компании.

Все организации в условиях современного рынка труда и производительности, должны хорошо понимать, что важнейшую роль в становлении и

развитии организации, как конкурентоспособной и процветающей, играет имидж.

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>23</sup>

*к.п.н., Митин Г.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается внутрифирменное обучение как неотъемлемая часть общей системы непрерывного образования взрослых. Представлены его основные исследовательские, концептуальные направления, приводятся факторы, обуславливающие эффективность внутрифирменного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, внутрифирменное обучение, основные направления обучения, факторы эффективности обучения.

## ADULT EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF CONTINUING EDUCATION

*Mitin G.V.*

**Abstract.** The article deals with in-house training as an integral part of the overall system of continuing education for adults. Presented its basic research, conceptual directions, are factors that contribute to the effectiveness of in-house education.

**Keywords:** continuing education, in-house training, the main directions of teaching, learning efficiency factors.

Тенденция массового непрерывного образования возникла под влиянием ряда явлений общественной жизни: информационного бума, автоматизации и компьютеризации рабочих мест, быстрого старения профессиональных знаний, полученных в учебных заведениях, сокращающихся сроков перехода на новые технологии работы (с 3 – 7 лет в 70-80-е годы прошлого века до 0.8 – 2 лет в настоящее время), что требует многократного обучения и переобучения человека на протяжении всей трудовой жизни. Таким образом, неотъемлемой ча-

---

<sup>23</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10779)

стью общей системы непрерывного образования является образование взрослых, которое становится в современном мире важнейшей сферой деятельности, продуцирующей новые модели обучения и инновационные технологии.

Проблемы непрерывного образования и образования взрослых рассмотрены в работах А.А. Вербицкого (1991), Б.С. Гершунского (2003), С.И. Змеева (2002), Г.Л. Ильина (2002), М.В. Кларина (1999), и др.; вопросы профессионального развития и достижения вершин профессионального мастерства рассматривались О.С. Анисимовым (1995), А.А. Деркачом (2004), Л.Г. Лаптевым (2004), Ю.В. Сиягиным (2004), Е.А. Яблоковой (2004) и др.; вопросы формирования кадрового потенциала предприятия разработаны С.Я. Батышевым (1984), И.Н. Стариковым (1986) и др.; методологические аспекты и психологические закономерности развития и обучения взрослых раскрыты в работах С.Г. Вершловского (1987), Ю.Н. Кулюткина (1989), Н.В. Кузьминой (1990), Подольского А. И. (1992), А.К. Марковой (1996), М.И. Дьяченко (1998), Б.И. Бадмаева (2001), Л.М. Митиной (2014), А.А. Бодалева (2005) и др.

Возрастающее значение профессионального обучения привело к тому, что предприятия берут на себя ответственность за обновление квалификации своих сотрудников и создают внутрикорпоративные учебные центры (университеты). Внутрифирменное обучение – особая схема организации подготовки взрослых.

Проблема обучения персонала на базе организаций рассматривалась в рамках нескольких основных исследовательских направлений: социологического, экономического, педагогического и психологического.

Разница в перечисленных подходах заключается, прежде всего, в их методологических основаниях, задающих основные цели, задачи и результаты обучения персонала на предприятии.

Следует отметить, что понятия «внутрифирменное обучение», «внутрикорпоративное обучение», «обучение персонала на предприятии, в организации» – это понятия с синонимичным содержанием, подразумевающие под собой обучение сотрудников на базе организации необходимым компетенциям, которые нужны для наиболее эффективного осуществления их профессиональной деятельности.

Очевидно, что масштабно организованное внутрифирменное обучение, например, при создании так называемых «корпоративных университетов», носит комплексный характер и подразумевает под собой взаимодополнение указанных выше подходов, что придает этому процессу комплексно-целевую и организационно-содержательную основу.

Программы внутрифирменной подготовки создаются специально для конкретного предприятия и ориентированы на развитие персонала, подготовку его к постоянно изменяющимся профессиональным требованиям в организации. Внутрифирменное обучение может осуществляться разными способами: путем создания собственного учебного центра как отдельной структурной единицы, дистанционно, в режиме обучения на рабочем месте.

Сущностными признаками внутрифирменного обучения являются: объективная обусловленность обучения потребностями производственного процесса предприятия; единство мотивационных, интеллектуальных, физических и практических компонентов деятельности; обусловленность обучения конкретной ситуацией, сложившейся в компании; использование наиболее оптимальных и рациональных приемов, методов и средств обучения и их сочетание; направленность субъекта обучения не только на совершенствование способов и приемов решения специальных задач, но и на активное качественное преобразование своего внутреннего мира.

Формы внутрифирменного обучения могут быть выбраны в зависимости от следующих параметров: характеристик предприятия (отрасль, количество сотрудников и др.); ресурсов (наличие свободных средств, уровень профессиональной квалификации специалистов и др.); цели обучения (определяют параметры будущей образовательной программы); сроков жизни технологии выполнения деятельности.

В отечественных и зарубежных исследованиях по проблемам обучения взрослых можно выделить четыре основных направления в обучении квалифицированных кадров:

- концепция специализированного обучения, ориентированного на сегодняшний день или ближайшее будущее. Эффективность такого обучения не-

продолжительна, но оно позволяет работнику сохранить рабочее место [Стари-ков И.Н., Иванов Ю.И.];

- концепция многопрофильного обучения, обладающего достаточно высокой экономической эффективностью за счет повышения внутривыпускной и вневыпускной мобильности работников [Батышев С.Я., Свонсон Р., Арнольд Д.];

- концепция личностно-ориентированного обучения [Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Дьюи Д., Роджерс К., Маслоу А. и др.], целью которой становится развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных в практической деятельности;

- концепция личностного профессионального развития (личностно-развивающего обучения) (Митина Л.М.), в которой развитие понимается как непрерывный процесс самопроектирования личности, факторами которого являются внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации.

Согласно концепции Л.М. Митиной психологическими условиями, способными обеспечить эффективность внутрифирменного обучения, являются: повышение уровня профессионального самосознания специалиста; ориентация на развитие интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости); внедрение технологии профессионального развития в процесс внутрифирменного обучения. Истинное развитие профессионала может осуществляться лишь в случае, когда всему процессу внутрифирменного обучения придается целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создается комплексно-целевая и организационно-содержательная основа.

Данная концепция позволяет определить термин *«внутрифирменное обучение»* как процесс, направленный на повышение профессионально значимых качеств, способностей, знаний, умений и навыков работников, осуществляемый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии.

Эффективность внутрифирменного обучения, в основу которого положена концепция и технология профессионального развития личности – это по-

ложительный результат изменений, полученный в процессе профессионального внутрифирменного обучения, выражающийся в повышении уровня профессиональных знаний, умений, навыков, осознанного поиска новых возможностей самоосуществления в труде, развитии интегральных характеристик личности специалиста. Эффективность внутрифирменного обучения достигается при сочетании качественной профессиональной подготовки с развитием интегральных характеристик личности обучающегося [Сорока В.А., 2009; Соловьев В.Ю., 2011; Митин Г.В., 2014]. Основным фактором, обуславливающим эффективность внутрифирменного обучения, становится стратегия профессионального развития личности.

## **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ – РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ СОБСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ<sup>24</sup>**

*д.пс.н., Митина Л.М.,*

*к.пс.н., Токарева Е.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье описаны результаты экспериментального исследования конкурентоспособности личности. Определены сущностные признаки и структура конкурентоспособности личности. Разработан и успешно апробирован практикум развития конкурентоспособности и карьерного развития.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие; конкурентоспособность личности; карьера; индивидуально-психологические особенности; психологические, организационно-педагогические условия развития.

### **COMPETITIVENESS - EXPANDING THE BOUNDARIES OF THEIR OWN CAPABILITIES IN A PROFESSIONAL CAREER**

*Mitina L.M., Tokareva E.V.*

**Abstract.** The article describes the results of an experimental study of the competitiveness of the individual. Defined the essential characteristics and structure of the competitiveness of the individual. Developed and successfully tested a workshop for the development of competitiveness and career development.

---

<sup>24</sup>Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10779)

**Keywords:** professional development; competitiveness of personality; career; individual psychological characteristics; psychological, organizational and pedagogical conditions of development.

Конкурентоспособность является фактором успешного и устойчивого развития страны в современном мире, идущем по пути глобализации. Основное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Важная роль образования в решении задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности, ее профессиональной карьеры.

Проблема конкурентоспособности личности обсуждается в экономической, социально-педагогической и психологической литературе (Айтуганова Ж.И., Дарманская И.В., Кожеваткин В.М., Оганесов В.А., Суворов В.С., Фатхутдинов Р.А, Чегринцова С.В., Шехтер М.М., Подосинникова Е.А. и др.). Анализ научных работ показал, что предметом исследований авторов являются личностные и профессиональные качества субъекта деятельности, внутренние и внешние условия развития конкурентоспособной личности, системы оценок конкурентоспособности и др. Хотя к проблеме конкурентоспособности обращаются все чаще, психологическое содержание данного феномена остается малоизученным.

В данном исследовании проблему конкурентоспособности мы рассматриваем в русле концепции профессионального развития личности [Митина Л.М., 2003,2014]. В концепции фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации. Объектом развития являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, гибкость, самосознание. Выделенные интегральные характеристики являются психологической основой личности - обязательной, но не достаточной для развития конкурентоспособности. Структура и содержание конкурентоспособности личности, определяемые индивидуально-психологическими, в том числе и индивидуально-типологическими особенностями личности обозначены лишь гипотетически и не подтверждены экспериментально.

Экспериментальное исследование проводилось в течение пяти лет и включало в себя три этапа:

1) Проведение констатирующего эксперимента: определение групп испытуемых по характеристикам двух моделей труда: адаптивной и профессионального развития; выделение индивидуально-психологических особенностей конкурентоспособности личности в модели профессионального развития.

2) Подтверждение результатов констатирующего эксперимента проведением монографического исследования отдельных профессионалов, успешных и востребованных в своем виде деятельности.

3) Разработка, проведение и экспериментальная проверка эффективности практикума с элементами тренинга «Развитие индивидуально-психологических характеристик конкурентоспособности личности».

На **первом этапе** экспериментального исследования на основе разработанной методической программы был проведен констатирующий эксперимент, позволивший определить уровень развития интегральных характеристик личности испытуемых и уровень развития самосознания. На данном этапе в исследовании приняли участие 116 человек, отличающихся по роду своей профессиональной деятельности, возрасту и стажу.

В результате анализа полученных диагностических данных нами были выделены 25 признаков индивидуально-психологических особенностей личности, которые подверглись обработке методом корреляционного и факторного анализа с целью определения факторов, объясняющих связи между переменными.

Полученные результаты позволили определить систему индивидуально-психологических особенностей конкурентоспособности личности. В нее вошли: *деятельностная и социальная эргичность, пластичность, ассертивность, самоэффективность*, а также интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость) и показатели самосознания, которые входят в каждый из выделенных факторов, но с разными факторными весами. Таким образом, личностные, интегральные и психодинамические характеристики объединились в данных факторах и определили психологическую структуру и содержание конкурентоспособности личности.

На **втором этапе** эксперимента проводилось монографическое исследование личности. Были получены результаты изучения жизненного и профессионального пути отдельных личностей, добившихся больших успехов в карьере и удовлетворенных выбранной ими профессией, а также востребованных в профессиональной сфере в течение длительного периода времени.

**Третий этап** исследования был посвящен разработке программы и проведению практикума с элементами тренинга «Развитие индивидуально-психологических характеристик конкурентоспособности личности» с последующей экспериментальной проверкой его эффективности. Группа состояла из 30 человек, студентов старших курсов вуза. Периодичность встреч составила один раз в неделю по 5 часов в течение полутора месяцев (5 занятий). Кроме того, на начальном и на заключительном этапе проводилась психодиагностика, индивидуальные консультации. Практикум с элементами тренинга был записан на видео. После окончания занятий видеоматериалы практикума просматривались группой, обсуждались, анализировались. Все выводы, определения, варианты ответов и т.п. заносились в «дневник», который вел каждый участник во время проведения занятий. По результатам занятий студентами были написаны отчеты.

Программа практикума строилась в соответствии с технологией профессионального развития и саморазвития личности [Митина Л.М., 1995], с учетом материалов специальных тренинговых групп по психологическим условиям развития профессионального самосознания [Вачков И.В., 1995].

После развивающей работы произошли статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам Самоактуализационного теста и Теста-опросника смысложизненных ориентаций. Повысились показатели имеющие отношение к ассертивности (шкала поддержки, ценностных ориентаций, локуса контроля-Я и локуса контроля-жизнь). На статистически значимом уровне обнаружены позитивные изменения, связанные с такими интегральными характеристиками личности, как гибкость поведения и коммуникативная компетентность (шкала контактности).

Таким образом, полученные данные и отзывы участников практикума подтвердили предположение о том, что разработанная программа практикума с

элементами тренинга приводит к позитивным изменениям по многим параметрам, составляющим структуру конкурентоспособности и успешности карьеры.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*д.п.н., Невдах С.И., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Представлены различные подходы к определению понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Выделены условия, необходимые для осуществления психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования взрослых.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное развитие педагогов, система дополнительного образования взрослых.

## PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR ADULTS

*Nevdakh S.I.*

**Abstract.** Paper presents different approaches to the definition of "psycho-pedagogical support". Highlighted the conditions necessary for the implementation of psycho-pedagogical support of professional development of teachers in the system of supplementary education for adults.

**Keywords:** psycho-pedagogical support, professional development of teachers, the system of additional education of adults.

В настоящее время система дополнительного образования взрослых приобретает особую значимость. Предоставляя педагогам возможность обновить теоретические и практические знания в связи с повышением требований к уровню квалификации и освоить современные методы решения профессиональных задач, а также получить дополнительные знания, умения и навыки, необходимые для выполнения нового вида профессиональной деятельности, данная система обеспечивает непрерывность реализации различных образова-

тельных программ. В этой связи актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования взрослых.

В психологических исследованиях сложилось несколько точек зрения на дефиницию психолого-педагогического сопровождения. Так, отдельные авторы определяют его как:

– метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора. Субъектом является человек, а к ситуациям жизненного выбора относятся проблемные ситуации, через решение которых он и определяет путь своего развития [Глуханюк Н.С., 2000];

– помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам, а в качестве его основного принципа выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта [Казакова Е.И., 1998].

– движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержку [Зеер Э.Ф., 2003].

По мнению Э.Ф. Зеера, в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются, прежде всего, те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи [Зеер Э.Ф., 2003]. В системе дополнительного образования взрослых в данном сопровождении нуждаются большинство педагогов. Поэтому им необходимо не только оказать своевременную помощь и поддержку, но и научить самостоятельно преодолевать трудности, с которыми они сталкиваются в процессе освоения образовательных программ.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание образовательной среды для профессионального развития личности, укрепление профессионального Я, формирование адекватной самооценки. Образовательную среду учреждения дополнительного образования взрослых следует рассматривать как совокупность различных составляющих образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Для создания и развития образовательной среды учреждений дополнительного образования взрослых должен быть задействован научно-методический, информационный, технологический,

организационный и педагогический потенциал, накопленный различными системами образования. Образовательная среда одновременно является и пространством для личностного роста и развития взрослого, и средством, при помощи которого открываются личностные механизмы развития.

В контексте осуществления профессиональной педагогической деятельности в условиях информационного общества можно говорить о конструировании образовательной среды, целью функционирования которой является создание платформы для формирования информационной культуры и профессиональной компетентности обучающихся, формирования их общественно и лично значимых качеств.

Для осуществления психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в системе дополнительного образования взрослых необходимо соблюдение ряда условий. Следует, прежде всего, выяснить состав контингента обучающихся, а именно, стаж работы по полученной в вузе специальности, наличие (или отсутствие) высшего педагогического образования. Данная информация позволяет преподавателям дифференцировать содержание учебного материала с учетом наличия (отсутствия) у обучающихся опыта профессиональной педагогической деятельности. Для слушателей, не имеющих педагогического образования, предусматривается оказание адресной помощи по корректировке недостающих знаний в области педагогики за счет вариативного компонента учебного плана.

Важно изучить мотивацию выбора педагогами той или иной образовательной программы. В качестве побуждающих факторов могут выступать различные составляющие – собственное желание изменить профиль специальности; недостаток знаний для качественного выполнения должностных обязанностей; наличие в районе (городе) вакантных должностей; несоответствие квалификации занимаемой должности; сокращение кадров по полученной в вузе специальности и др. Учет мотивов будет способствовать такой организации образовательного процесса, в ходе которой будут удовлетворены образовательные потребности обучающихся.

Необходимо учесть ожидания педагогов от образовательного процесса по избранной программе обучения. Это могут быть необходимость приобрести

дополнительную специальность и квалификацию; наладить взаимодействие с коллегами-специалистами, обменяться профессиональным опытом; расширить опыт методической работы в системе образования; познакомиться с новыми достижениями психологической и педагогической теории и практики; обогатить опыт научно-исследовательской работы и мн. др. Опора на данную информацию даст возможность наполнить вариативный компонент учебного плана элективными курсами, позволяющими углубить знания слушателей в определенной области; в содержание подготовки включить тренинги, способствующие не только личностному и профессиональному росту, но и направленные на сплочение группы; осуществлять проведение учебных занятий, предполагающих обмен опытом в ходе полисубъектного взаимодействия; разработать соответствующее учебно-методическое обеспечение преподаваемых дисциплин в направлении оптимальной организации самостоятельной работы обучающихся.

Как показало исследование, среди проблем, с которыми сталкиваются слушатели на первом этапе обучения, выделяют следующие: новый разновозрастной коллектив, трудности совмещения учебы и работы, отсутствие опыта педагогической деятельности, большой объем информации, недостаточное количество практических занятий и др. В этой связи в ходе образовательного процесса в системе дополнительного образования взрослых, наряду с включением в содержание подготовки педагогов психологических занятий и тренингов, следует проводить групповые дискуссии и упражнения по вопросам безопасного психологического взаимодействия; учитывать проблемы возрастного и профессионального развития участников образовательного процесса; реализовывать полисубъектное взаимодействие с целью отработки умений диалогического, партнерского общения, сотрудничества; осуществлять рефлексию на каждом этапе образовательного процесса.

Таким образом, соблюдение данных условий позволит корректировать образовательный процесс с учетом потребностей и возможностей педагогов, обеспечивая им профессиональное развитие и саморазвитие, совершенствование опыта взаимодействия, позволяющего эффективно решать образовательные и педагогические задачи в новых социокультурных условиях.

## МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ПОЛИСУБЪЕКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

*д.п.н., Полякова Е.С., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Автор рассматривает полисубъектные взаимодействия как связь субъектов между собой и с квазисубъектами в совместной музыкальной деятельности. Интроспекция, интерпретация и идентификация определяются как механизмы развития субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии.

**Ключевые слова:** полисубъектное взаимодействие, субъект, квазисубъект, интроспекция, интерпретация, идентификация.

## MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF SUBJECTS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL PROCESS IN POLYSUBJECT INTERACTION

*Polyakova E.S.*

**Abstract.** The author considers polysubject interaction as communication entities among themselves and with quasisubjects in joint musical activities. Introspection, interpretation and identification of mechanisms are defined as subjects of music and pedagogical process in polysubject interaction.

**Keywords:** polysubject interaction, subject, quasisubject, introspection, interpretation, identification.

Необходимость модернизации музыкально-педагогического процесса обусловила актуальность решения проблемы развития его субъектов в полисубъектном взаимодействии. Предпосылкой для решения поставленной задачи является теоретическая разработка полисубъекта и полисубъектного взаимодействия современной психологией и педагогикой [Вачков И.В., 2002, 2010; Митина Л.М., 2007, 2012; Сманцер А.П., 2010 и др.].

На любом этапе музыкально-педагогического процесса системообразующим элементом выступают его субъекты: учителя и ученики, педагоги и студенты. Между субъектами образовательного процесса возникает непосредственное взаимодействие, приводящее к появлению особого типа общности – полисубъекта, отражающего их взаимозависимость. Существование полисубъ-

екта и динамика его развития обусловлены взаимодействием между реальными субъектами и воображаемыми квазисубъектами (музыкальными произведениями) в музыкальном информационном поле при единстве и взаимопроникновении социокультурного и личностных культурных пространств субъектов музыкально-педагогического процесса. При этом *полисубъектные взаимодействия* являются связью субъектов между собой и с квазисубъектами в совместной музыкальной деятельности. Процесс развития полисубъекта и составляющих его субъектов обеспечивается механизмами интроспекции, интерпретации и идентификации.

Прежде всего в полисубъектных взаимодействиях включается *механизм интроспекции*. Музыкальное произведение существует во времени, предъявляя себя в развитии и изменении. Музыкальный образ разворачивается перед субъектами образования, которые через музыкальное произведение и смыслообращение познают сами себя. С помощью интроспекции происходит двунаправленный процесс: познание субъектом музыкального произведения (внешняя направленность) и самопознание субъекта (внутренняя направленность). Превращение субъекта в объект познания самого себя происходит через отражение его сущности в квазисубъекте в виде понятых, принятых, присвоенных и усвоенных смыслов [Полякова Е.С., 2005]. Можно констатировать, что в полисубъектном взаимодействии происходит самопознание воспринимающей личности, а посредником в самопознании выступает квазисубъект, музыкальное произведение. При этом интроспекция присуща всем субъектам, включенным в музыкально-педагогический процесс, по мере перехода от психологически развивающего этапа, через общеобразовательный и профориентационный – к профессиональному этапу.

Особое значение в полисубъектном взаимодействии приобретает пусковой механизм саморазвития субъектов музыкального образования (общего, дополнительного, профессионального), которым становится *процесс интерпретации* музыкального произведения. Направленность сознания субъекта на смыслообразование, переживание и проживание значения музыкального искусства выступает как детерминанта развития и саморазвития личности [Леонтьев Д.А., 1999]. Интерпретацию ценностного смысла музыкального произведения

известный российский философ М.К. Мамардашвили, например, рассматривает как поступок, который требует сопереживания и проживания человеческих отношений, выраженных языком искусства, и предполагает второе рождение личности [Мамардашвили М.К., 2000]. Этими позициями науки определяется важность интерпретационного процесса в музыкально-педагогической практике.

Понятие интерпретации (от лат. *истолкование*) является одним из самых значимых в музыкальном искусстве и определяется как вариант авторского содержания, отражающий субъективное отношение личности к музыкальному произведению, складывающееся на основе существующих в тексте объективных параметров. Основная нагрузка при этом падает на истолкование смысла художественного произведения, причем объектом этого истолкования служит авторское содержание. Воссоздавая авторское содержание, человек выполняет, по меньшей мере, три процедуры: пересоздает произведение, помогая возникновению исполнительского содержания, частично видоизмененного по сравнению с авторским; осмысливает произведение, в зависимости от личного жизненного и музыкального опыта; преобразует его.

Эти три элемента интерпретационного процесса тесно связаны с временным аспектом существования музыкального произведения в сознании исполнителя и восприятии его слушателем и затрагивают три инобытия времени: прошлое, настоящее и будущее. Для исполнителя в процессе пересоздания музыкального произведения происходит проскопия будущего эмоционального переживания, слушатель же предвосхищает эмоциональное впечатление. Озвучивание музыкального произведения связано с переживанием и профессионалом-исполнителем, и любителем-слушателем эмоциональной программы произведения в настоящем времени. И, наконец, сам процесс преобразования (истолкования ценностного смысла и категоризации музыкального произведения) обеспечивается воспоминаниями о прошедших эмоциональных переживаниях, которые осмысливаются и структурируются в виде опыта полисубъектного взаимодействия субъектов образования с музыкальным искусством.

*Идентификация* является базисной фундаментальной категорией и занимает в развитии субъектов музыкально-педагогического процесса одно из

ведущих мест, представляя собой сложный и длительный процесс становления и развития личности, в том числе и личности профессионала. Признано, что идентификация является процессом установления тождественности, интеграции через когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Устойчивость в осознании себя опирается на совокупность установок личности: представления и убеждения о самом себе (когнитивная составляющая установки); эмоционально-оценочные отношения к этому представлению-убеждению (эмоционально-оценочная составляющая установки); соответствующие поведенческие реакции (поведенческая составляющая установки).

Идентификация субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии представляет собой установление тождественности, соотнесение, общечеловеческих эмоций, выраженных и сконцентрированных в произведениях музыкального искусства, с собственными эмоциями субъектов музыкальной деятельности (восприятия, исполнения, сочинения, преподавания). Сутью идентификации является переживание эмоциональной программы музыкального произведения, что позволяет субъекту деятельности идентифицировать себя со смыслами музыки, обеспечивая обретение идентичности с предметом деятельности (музыкальным искусством), познание своей личности, развитие и саморазвитие ее в полисубъектном взаимодействии.

Следует признать, что профессиональная идентификация это не единовременный акт, а сложный и длительный процесс, обладающий определенной темпоральной пластичностью, позволяющей ему ускоряться или замедляться. Скорость профессиональной идентификации зависит от возможности будущего педагога использовать темпоральный ресурс, повышая плотность переживания и внутреннюю активность личности в процессе интеграции моделей мгновенного и линейного времени через переживание и осознание своего личностного духовного опыта [Полякова Е.С., 2009]. Анализ становления и развития музыканта-профессионала показывает, что его идентификация является многокомпонентной и включает в себя: идентификацию с музыкальной специальностью, где музыка является предметом деятельности, искусство – областью деятельности, а сама деятельность является музыкальной и требует определенного личностного потенциала для своего осуществления; у педагога-музыканта под-

ключается идентификация с педагогической профессией: педагогика – предмет деятельности, человековедение – область деятельности, а сама деятельность является педагогической, для которой необходимы специфические личностные параметры. Кроме этого, любая из профессий в области музыки требует личностной и социальной идентификации, которые необходимы (и для специальности, и для профессии) в организмическом, содержательном, ценностном и субъективновременном аспектах. При этом интеграция идентификации с педагогической и музыкальной профессией и дихотомия личностной и социальной идентификации являются идеальным вариантом.

Подводя итог, можно констатировать, что интроспекция, интерпретация и идентификация являются механизмами развития субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии, обеспечивая реализацию культуротворческого и человекоформирующего потенциала музыкального искусства.

## **МОДЕЛЬ «ПСИХОЛОГИЗАЦИИ» И «ГУМАНИЗАЦИИ» НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.пс.н., Русина Н.А., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** Для пациента важно наличие психологических знаний у врача. В статье представлена модель психологической подготовки врача в системе непрерывного образования.

**Ключевые слова:** студент, врач, преподаватель, пациент, психолого-педагогическое пространство и культура, рефлексия.

## **MODEL «PSYCHOLOGIZATION» AND «HUMANIZATION» OF CONTINUING MEDICAL EDUCATION**

*Rusina N.A.*

**Abstract.** For the patient, it is important psychological knowledge at the doctor. The article presents a model of psychological training of a physician in the system of continuous education.

**Keywords:** student, doctor, teacher, patient, psycho-pedagogical space and culture, reflection.

Расширение преподавания психологии рассматривается нами как важная часть профессиональной подготовки врача и является одним из обязательных условий реализации гуманитарного блока подготовки специалиста согласно ФГОС. Преподавание психологии в Ярославском государственном медицинском университете ведется на всех специальностях направления «здравоохранение». Условно, можно выделить три вектора «психологизации» и «гуманизации»:

1. «ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ» - это усилия в направлении непрерывного психолого-педагогического обеспечения подготовки будущего врача на всех этапах профессионализации. Вопросы психологии и педагогики преподаются на 1-ом и 4-ом курсах (блок медицинской психологии непосредственно на клинической базе). Студенты 1 курса не имеют возможности приобретать клинический опыт, но актуализируют свои идеальные представления о профессиональной деятельности и собственный опыт общения с медиками. Поэтому задача курса - научить студентов, основываясь на принципе целостного подхода к больному, пониманию болезни как результата взаимообуславливающих влияний телесных, психических, социальных факторов. Будущий врач должен научиться анализировать внутреннюю картину здоровья и болезни, понимая, что имеет дело с внутренним миром больного, его переживаниями, различать типы отношения к болезни. Значительная часть успеха лечения зависит от умения устанавливать доверительные контакты врача и больного, "присоединяться" к пациенту и его родственникам, строить разговор с учетом психолого-педагогических критериев. Часть курса направлена на овладение студентами умениями и навыками коммуникативной компетентности будущего врача. Практические занятия организуются в виде тренинга общения и группового анализа конкретных ситуаций. Раздел познавательного развития личности направлен на формирование знаний о психологических основаниях психических процессов и состояний, как врача, так и пациента. Врач должен владеть собственной психологической проблематикой, не переносить свои проблемы на больных и коллег, научиться противостоять феномену "сгорания". В курсе рассматриваются вопросы конфликтов и стрессов в работе врача, даются знания по методам саморегуляции. В ходе обучения студенты ведут дневники психологи-

ческого наблюдения и самонаблюдения. Итоговыми контрольными работами курса являются составление комплексной самохарактеристики, характеристики личности пациента и личности ребенка. На 4-м курсе преподается медицинская психология, где рассматриваются вопросы нарушения познавательной и эмоционально-волевой сфер личности, патология личности, психологические основы психотерапии, психосоматические отношения. Проводятся клинические разборы, курация больных, оформляются «психологические истории болезни».

Подготовка по психологии и педагогике включена в ФГОС ординаторов и аспирантов. Программа для ординаторов предполагает анализ личности пациента, психологических проблем поликлинического приема и стационарного обслуживания, системы требований к общению врача, ролевого поведения врача, комплекса (следования врачебным предписаниям), психологической профилактики профессиональной деформации, взаимоотношений во врачебном коллективе, психологических проблем клиники, в которой специализируется ординатор, работы с семьей пациента, психолого-педагогические аспектов «Школы больного». Программа для аспирантов включает вопросы педагогики и психологии высшей медицинской школы.

Продолжением работы является включение тем из области психологии и педагогики в программы переподготовки врачей, включая организаторов здравоохранения. В ряде стандартов оказания медицинской помощи предполагается организация психологической помощи. Обучение ориентируется на переход к новой модели отношений в системе "врач-пациент", основанной на клиентцентрированном подходе к терапии, где человек, пришедший за профессиональной медицинской консультацией, становится активным участником терапевтического процесса. Модель требует перестановки акцентов в психологической подготовке: от узко понимаемой психологической диагностики - к навыкам эффективного взаимодействия, от авторитарной позиции - к умению вести диалог и искать компромиссы, от психофизиологии - к психологии социальной, включающей знание образа жизни клиента; от уверенности в аппаратных данных - к критическому осмыслению собственных решений, навыкам рефлексивного управления или учету суждений клиента; от узко медицинской точки зрения - к умению видеть проблемы здоровья в широком культурном контексте; от

безличной медицины - к медицинской практике, включающей и профессиональный интерес к личности клиента, и проблемы самого врача.

«ВЕРТИКАЛЬНЫЙ» вектор развития ставит задачи углубленной подготовки студентов по избранным направлениям. Вектор отражает усилия сотрудников в разработке курсов по выбору, ориентированных на усиление практической отдачи при освоении психолого-педагогических дисциплин: для студентов младших курсов курсы направлены на успешную адаптацию к студенческой жизни, к обучению; на старших курсах – имеют выраженную профессиональную направленность:

Третий вектор развития можно обозначить как «ОБОГАЩЕНИЕ» преподавания специальных дисциплин данными из области педагогики и психологии. Проводятся совместные научные исследования студентами, преподавателями, врачами, выполнен ряд диссертаций по смежным специальностям: медицинской и психологической.

Особенно важна профессиональная психолого-педагогическая подготовка преподавателей-врачей, заведующих кафедрами. В курсе психологии преподаватели получают знания о возрастных, личностных и познавательных особенностях студентов, эффективных способах педагогического общения с ними, им предлагаются методы совладания в трудных конфликтных ситуациях, формируются навыки саморегуляции и преодоления "синдромов эмоционального выгорания и хронической усталости", методы формирования творческого мышления и гибкого поведения. Занятия проводятся в виде тренингов с применением аудио- и видео техники. В курсе педагогики даются знания по активным методам обучения, методике преподавания отдельных специальных дисциплин. Проводятся открытые занятия с последующим разбором, выполняются выпускные работы. Преподаватели получают дополнительное образование по программе «Преподаватель высшей школы» с выдачей дипломов.

Стратегические задачи обучения на факультете ДПО - формирование вузовского преподавательского сообщества, говорящего на едином метаязыке, преподавательской идентичности; создание психолого-педагогического пространства и культуры, обучение преподавателя профессиональной (педагогической и личностной) рефлексии с последующим выводом его в рефлексивную

позицию, обучение частным дидактическим приемам, которые направлены на активизацию рефлексивной позиции. В данной парадигме содержание обучения направлено на формирование индивидуально-творческого стиля деятельности каждого преподавателя, выражающегося в концептуальности профессионального психолого-педагогического мышления, потребности самостоятельно выработать стратегию и тактику действий в изменяющихся социально-педагогических условиях. Тактические задачи - обучение преподавателей-врачей рефлексивным техникам и модерации как управлению учебным процессом группы, основанном на изучении ценностно-смысловых ориентаций слушателей, диагностике их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении смысла предстоящей деятельности.

Еще одна стратегическую линию развития системы непрерывного образования мы видим в опоре кафедры педагогики и психологии на медицинские кафедры с привлечением последних к методике преподавания конкретных дисциплин, с одной стороны, и погружении преподавателей кафедры педагогики и психологии в медицинскую проблематику, освоении ими медицинской терминологии, с другой стороны. Результатом сотрудничества становятся совместные исследования в области педагогики, психологии и методике обучения, написание статей преподавателями клинических, морфологических и теоретических кафедр в этих областях. Дипломные проекты врачей-преподавателей посвящены изучению психологического статуса студента, ординатора, мотивации, эмоционального выгорания студентов, коммуникативной компетенции будущего врача, влиянию активных методов на эффективность и результативность обучения, стилей мышления, когнитивных стилей и т.д. Результаты этих работ представлялись на всероссийских и международных конференциях, опубликованы в научных журналах.

При таких отношениях закладывается новая концептуальная основа деятельности, как врача, так и преподавателя высшей медицинской школы.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ КЛАСТЕРНОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы кластерного развития системы непрерывного педагогического образования Республики Беларусь, дается характеристика видов и уровней кластерной организации, структуры учебно-научно-инновационного кластера, задач, которые необходимо решить, и ожидаемых эффектов от результатов кластерного взаимодействия.

**Ключевые слова:** кластерная модель развития, учебно-научно-инновационный кластер, виды и структура кластеров, эффективность кластерной организации.

## **PROSPECTS OF CLUSTER DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF BELARUS**

*Torkhova A.V.*

**Abstract.** The article describes the issues of cluster development of the system of continuous pedagogical education of the Republic of Belarus, describing the types and levels of cluster organization, structure, educational research and innovation cluster, tasks that need to be addressed, and the anticipated effects on results of cluster interaction.

**Keywords:** cluster model of development, educational research and innovation cluster, types and structure of clusters, the cluster organization effectiveness.

В условиях перехода Республики Беларусь на инновационный путь развития значимость непрерывного совершенствования педагогического образования возрастает, поскольку от качества подготовки педагогических кадров зависит готовность будущих специалистов к инновационной деятельности. В этом смысле развитие системы педагогического образования в республике как субъекта рыночных отношений, включение ее в качестве важнейшей составляющей инновационного сектора экономики – адекватная реакция на государственно-социальный заказ.

Реалии современной социально-экономической ситуации обуславливают и приоритетное направление в развитии системы педагогического образования. В качестве такого приоритета рассматривается ориентация вузов, обеспечивающих подготовку педагогических кадров, на соответствие требованиям университетов инновационного типа. Инновационная деятельность вузов при

этом должна сосредотачиваться на создании условий, обеспечивающих повышение качества педагогического образования и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность. Показателем развития системы служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех ступенях и уровнях.

Вместе с тем, наличие в системе педагогического образования РБ проблем (демографический спад, старение преподавательского состава, отток научных работников высшей квалификации в более оплачиваемые сферы экономики, сокращение объема научно-исследовательских работ в области образования и др.), разобщенность университетов, отсутствие координационного центра, который бы задавал стратегические направления развития системы и обеспечивал согласованность усилий по их реализации, определили главную идею предложенной Концепции развития педагогического образования Республики Беларусь на 2015-2020гг. Ею является переход на кластерную модель развития.

Кластерная модель развития педагогического образования – концептуальный подход, предполагающий использование кластеров в качестве системообразующих элементов развития системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Под кластером понимается совокупность территориально локализованных учреждений и организаций, взаимодействующих на основе соглашений и заинтересованных в инновационном развитии системы непрерывного педагогического образования.

Кластеры могут быть разных уровней организации (республиканский, региональный) и рассматриваются не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие.

Республиканский кластер непрерывного педагогического образования призван выработать общие стратегические ориентиры, методологические подходы к развитию педагогического образования, сформулировать проблемные поля, тематику приоритетных психолого-педагогических исследований, координировать научно-исследовательскую деятельность всех субъектов по их вы-

полнению. Региональные кластеры могут иметь аналогичную структуру, ориентироваться на потребности региона, строиться с учетом его специфики и возможностей.

В Концепции в качестве республиканского позиционируется учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования. Это совокупность учреждений высшего образования; комплексов «профильный педагогический класс (педагогическая гимназия, педагогический лицей) – педагогический колледж» как сфера трансфера инноваций, научно-исследовательская база и база непрерывной педагогической практики на всех ступенях образования; учреждений дополнительного образования взрослых и научно-методических учреждений,

совместная распределенная деятельность которых позволяет интегрировать потенциалы образования, науки и эффективной педагогической практики для перевода профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на качественно новый уровень функционирования.

Целью создания кластера является объединение учебно-научно-инновационного потенциала образовательных и научно-методических учреждений, органов государственного управления и общественных организаций для обеспечения потребности системы образования Республики Беларусь в современных педагогических кадрах. Такие кадры отличаются не только высоким уровнем гражданственности, культуры и профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий.

Основным механизмом формирования и развития кластера является совершенствование (модернизация) содержания и организационных форм многообразных связей между входящими субъектами.

Мы полагаем, что учебно-научно-инновационный кластер позволит создать принципиально новое, единое образовательное пространство профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, в котором:

- интеллектуальные ресурсы будут интегрированы вокруг ключевых проблем развития непрерывного педагогического образования;
- организовано сетевое взаимодействие образовательных учреждений для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективного научно-педагогического опыта;
- реализуется социальное партнерство в сфере подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, востребованных на региональных рынках труда;
- обеспечена эффективная преемственность в отборе и подготовке высококвалифицированных педагогических кадров в системе «профильная школа (педагогическая гимназия, педагогический лицей) – педагогический колледж – педагогический университет – последипломное педагогическое образование – дополнительное образование взрослых» с преодолением дефицита абитуриентов на педагогические специальности и мотивированием на педагогическую профессию лучших учащихся;
- усилена практикоориентированность профессиональной подготовки педагогических кадров с оперативной обратной связью о степени удовлетворенности заинтересованных субъектов (самих выпускников и работодателей);
- будущий педагог включен в интерактивную информационно-коммуникационную среду опережающего профессионально-педагогического развития на базах практик, имеющих инновационный опыт, на стажировочных площадках, через ресурсы удаленного доступа;
- время, затрачиваемое на подготовку востребованного специалиста образования и период его профессиональной адаптации, будут сокращаться.

Мировой и отечественный опыт показывает, что наиболее эффективное образование дает сегодня учебное заведение, интегрирующее интересы науки, образования и эффективной педагогической практики, влияющее на социокультурную сферу в целом. Поэтому реализация поставленных в Концепции развития педагогического образования задач позволит обеспечить устойчивое развитие отрасли и своевременное реагирование на вызовы современного общества и образования.

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Фалкина С.А., Симферополь, Россия*

**Аннотация.** В статье идет речь о применении интернет-технологий в образовательном пространстве. Автор рассматривает особенности деятельности подростков в интернет-среде, ведущую мотивацию пользователей в Интернете, развитие познавательных потребностей подростков. Приводятся рекомендации использования интернет-технологий для повышения познавательной мотивации школьников.

**Ключевые слова:** интернет-среда, мотивация, познавательные потребности, подростковый возраст.

### FEATURES OF INTERNET TECHNOLOGIES USAGE IN THE PROCESS OF COGNITIVE MOTIVATION FORMATION OF SUBJECTS OF CONTINUING EDUCATION

*Falkina S.A.*

**Abstract.** The article deals with the use of Internet technologies in the educational environment. The author considers the characteristics of the adolescents in the Internet environment, a key motivation for users on the Internet, the development of cognitive needs of subjects of continuing education. Recommendations are using Internet technologies to improve the cognitive motivation of students.

**Keywords:** internet environment, motivation, cognitive needs, adolescence.

Реализация непрерывного образования предполагает наличие у субъектов образовательного процесса различных видов грамотности, компетенций, а также развитой познавательной мотивации. Мотивация – важный компонент регуляции любой деятельности человека. Для подростков, как субъектов непрерывного образования, для осуществления учебной деятельности необходим достаточный уровень развития познавательных мотивов, как основы последую-

шего успешного функционирования в обществе. Для эффективной работы в современных условиях необходимо использовать технологии, которые позволяют нам быстрее и удобнее работать с информацией, поддерживать коммуникацию с другими участниками учебно-воспитательного процесса, расширять возможности учебной деятельности. Помочь учителям и практическим психологам в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и интернет-пространство.

Вопросы применения информационных и коммуникационных технологий в образовании исследовали Б.С. Гершунский, Л.И. Долинер, Р.И. Круподеря, С.А. Маврин, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др. Применение ИКТ позволяет перевести учебный процесс на качественно новый уровень, так как возникают новые возможности для построения системы работы учителя по организации учебного процесса, как на уроке (объяснение нового материала, закрепление, контроль знаний), так и во внеурочное время (отработки пропущенного материала, подготовка к урокам, дополнительное образование) [Тихомирова В.Е., 2009]. Некоторые ученые [Гусева В.Е., 2006, Тихомирова В.Е., 2009] считают, что использование электронных учебных средств на уроках обеспечивает: 1) экономию времени при объяснении нового материала; 2) представление материала в более наглядном, доступном для восприятия виде; 3) влияние на различные системы восприятия учеников, обеспечивая тем самым лучшее усвоение материала; 4) дифференцированный подход к обучению учащихся, имеющих разный уровень готовности к восприятию материала; 5) постоянный оперативный контроль за усвоением материала учащимися; 6) вариативность в работе учителя, обладающего современными компьютерными технологиями при создании эффективных систем обучения в зависимости от своих педагогических и методических преимуществ, возраста учащихся, уровня их подготовки, профиля и особенностей материальной базы учебного заведения.

С целью определения особенностей восприятие интернет-среды подростками и выработки эффективных приемов развития учебной мотивации с использованием интернет-технологий проводилось эмпирическое исследование. Результаты исследования, проведенного ранее с помощью опросника «Воспри-

ятие Интернета» Е.А. Щепиловой и анкетирования, показали [Фалкина С.А., 2012], что для большинства подростков Интернет является более привлекательным, чем реальная жизнь. При этом в процессе деятельности, опосредованной Интернетом подростки испытывают меньше затруднений в общении, чувствуют себя в Сети в большей безопасности, более комфортно и уверенно, чем в реальной жизни, а также отмечают возможность самореализации и перспектив изменения в виртуальном мире. Кроме того, подросткам свойственно переносить нормы виртуального мира в реальную жизнь. Наиболее значимыми в подростковом возрасте является коммуникативная, игровая и познавательная мотивация в Сети. Немаловажное значение имеют мотивы самореализации и самоутверждения. Работа в Интернете дает подросткам возможность проявить свои творческие способности, позволяет реализовывать свой творческий потенциал.

Таким образом, на первый план в Интернете у подростков выступает познавательная мотивация, стремление получать новые знания, общение с другими пользователями и отдых. Однако уровень развития познавательных потребностей в реальной жизни ниже, чем в интернет-сети. С помощью анкетирования был определен уровень развития интенсивности познавательной потребности подростков.

Так, у 32% подростков отмечается высокая степень интенсивности познавательных потребностей. Потребность познания у этих подростков опосредуется социально значимыми целями (например: получить профессию, провести научное исследование). Для таких подростков Интернет может выступать как развивающее пространство, предоставляющее возможность реализовать свой творческий потенциал и оказывающее помощь в удовлетворении жажды познания. 43% учащихся имеют средний уровень развития познавательных потребностей, что проявляется в наличии любознательности. Любознательность выражается в интересе к тем или иным занятиям, в склонности к изучению того или иного предмета. Для данной группы подростков Интернет может использоваться в поиске виртуальных сообществ и групп по интересам. Для 25 % подростков характерно наличие низкой интенсивности познавательной потребности, что проявляется в потребности в получении впечатлений. Такие подростки пре-

дпочитают в сети проводить время за играми, используют Интернет в целях отдыха и развлечения. Однако привлекательность интернет-сети может задавать дополнительную мотивацию в процессе обучения.

В свете новой парадигмы образования ученик должен овладеть способами непрерывного приобретения новых знаний и освоить навыки самостоятельного, критического мышления. Формирование подобных компонентов возможно при использовании информационных технологий. С целью развития познавательной активности подростков мы предлагаем использовать метод проектов в интернет-сети. Совместные сетевые проекты помогут ученикам выйти за школьные рамки, будут способствовать самореализации их способностей. Дети, обучающиеся на дому, ученики тех школ, где нет факультативных программ, а также дети со своими способностями и интересами – все они могут найти себе единомышленников онлайн.

Таким образом, можно выделить позитивные стороны использования интернет-технологий в образовательной среде:

1. Возможность обеспечить гибкость обучения. Можно проводить учебный процесс в темпе, который соответствует личностным характеристикам и потребностям ученика.

2. Повышение мотивации. Ученики обычно имеют дополнительную мотивацию при использовании интернет-технологий. На это влияют такие факторы как новизна, привлекательность формы обучения по сравнению с традиционной.

3. Взаимодействие и общие дела. Использование интернет-технологий способствует созданию условий общей деятельности учащихся и учителей.

Однако развитию интернет-образования препятствует стоимость компьютерного, программного обеспечения; инертность преподавателей в отношении использования новых информационных технологий; отсутствие у учащихся навыков самостоятельной работы.

## **СТАНОВЛЕНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА ТЕРАПЕВТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ<sup>25</sup>**

---

<sup>25</sup>Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а)

**Аннотация.** В статье представлены результаты становления коммуникативной компетентности врача терапевта на разных этапах его профессионализации. Особая роль в этом процессе уделена конфликтной компетентности врача, которая и оказывает разнонаправленное влияние на ее формирование, носит конструктивный характер, а также способствует развитию коммуникативных навыков врача.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность врача, конфликтная компетентность врача, этапы профессионализации.

### **BECOMING A CONFLICT COMPETENT GP AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONALIZATION**

*Filatova Yu.S.*

**Abstract.** The paper presents the results of a study of formation of communicative competence of the general practitioner at different stages of professionalization. A special role in this process is given to conflict kompetentnosti doctor, which has variable effects on its formation, is constructive, as well as contributes to the development of communication skills of the doctor.

**Keywords:** communicative competence doctor, physician competence conflict, stages of professionalization.

Коммуникативная компетентность врача рассматривается как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и позитивное развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса. Одной из ключевых составляющих коммуникативной компетентности является, по мнению А.И. Анцупова, Н.В. Гришиной, А.Л. Журавлева, М.М. Кашапова, Н.И. Леонова, Б.И. Хасана конфликтная компетентность. Однако психологические закономерности и механизмы развития данной компетентности личности в процессе ее профессионализации изучены в современной психологической науке недостаточно глубоко [Кашапов М.М., 2003, 2006; Кашапов М.М., Башкин М.В., 2010; Филатова Ю.С., 2014].

Конфликтная компетентность как способность оптимальным образом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать создает условия для оптимальной реализации процесса коммуникативной деятельности. В профессиональной деятельности врача коммуникативная компетентность обеспечивает эффективность врачебного общения. Конфликтная компетентность врача связывается как с результатом деятельности, так и с конкретной деятельностью – решением конфликтных проблем. Компетентность при этом определяется как результативность сформулированных и решенных субъектом проблемных задач в деонтологической деятельности. Результативность решения конфликтно- проблемных деонтологических задач может быть измерена. Основным её показателем служит качество и количество разрешенных субъектом конфликтных проблем [Коршунов Н.И., Филатова Ю.С., 2013]. Под эффективным врачебным общением можно понимать такое общение врача с больными, которое способствует адекватной реализации в лечебно-профилактическом процессе следующих функций: инструментальную, психологическую, социально-психологическую, регулятивную, когнитивно-информационную, социально-перцептивную психотерапевтическую)[Филатова Ю.С., 2014].

Целью исследования явилось изучение влияния типа реагирования в конфликтных ситуациях на становление конфликтной компетентности врача на разных этапах его профессионализации.

Проведено обследование 92 врачей, проходящих обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии. В большинстве женщины 78 человек и 14 мужчин. Средний возраст врачей составил 47,13 лет (от 28 до 69 лет). Средний стаж работы 20,82 года (от 1 до 40 лет). Им было предложено заполнить анкеты «Профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Яковлева Н.В., Урванцев Л.П.), «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М. Киселева Т.Г.),

Основываясь на классификации профессионального онтогенеза представителей разных профессии Е.А. Климова врачи в нашем исследовании были разделены на группы: 1 группа - врачи стажем до 10 лет (Адаптант); 2 группа –

со стажем от 11 до 15 лет (Интернал); 3 группа со стажем от 16 до 24 лет (Мастер) и 4 группа врачи со стажем от 25 лет (Наставник).

Проведенный корреляционный анализ в разных группах позволил установить, что у врачей со стажем до 10 основным фактором, влияющим на формирование профессиональных коммуникативных умений (ПУ) является «Агрессия» (как тип реагирования в конфликте) ( $R=0,47$   $p<0,005$ ). Следовательно, чем более активно, а порой и агрессивно в возникающих конфликтных ситуациях ведет себя врач, тем в большей степени совершенствуются его профессиональные коммуникативные навыки.

У врачей со стажем от 11 до 15 лет «Агрессия» как тип поведения в конфликтных ситуациях выступает отрицательным фактором, влияющим на формирование коммуникативных идеалов (КИ) ( $R=-0,49$ ,  $p<0,05$ ), коммуникативных умений на основании самооценки (КУ) ( $R=-0,65$   $p<0,05$ ) и профессиональных коммуникативных умений (ПУ) ( $R=-0,52$   $p<0,05$ ). Установленное явление можно объяснить тем, что низкий уровень развития рефлексии на фоне нервно-эмоционального напряжения приводит к принятию и реализации нерациональных копинг-стратегий, неадекватной замене существующей системы ценностей, разочарованию в профессии.

У врачей со стажем от 16 до 24 лет «Уход» как тип поведения в конфликте не является определяющим фактором, обеспечивающим выраженность коммуникативных навыков. Однако по мере увеличения общих коммуникативных (КИ) и профессиональных (ПИ) идеалов врачи этой группы в большей степени предпочитают уходить от конфликтных ситуаций ( $R=0,53$   $p<0,05$ ;  $R=0,47$   $p<0,05$ ). Характерные для этого периода профессионального становления стремление к лидерству, неудовлетворенность нерациональным стилем руководства, конфликты внутри коллектива способствуют позитивному пересмотру профессиональных идеалов.

В группе врачей со стажем более 25 лет одним из ведущих фактором, определяющих выраженность общих коммуникативных идеалов, коммуникативных навыков на основании самооценки, профессиональных коммуникативных умений выступает «Решение» как тип поведения в конфликтных ситуациях ( $R=0,25$   $p<0,05$ ;  $R=0,34$   $p<0,05$ ;  $R=0,45$   $p<0,05$  соответственно). Высокий уровень

рефлексии, повышение толерантности к психотравмирующим ситуациям способствуют более конструктивному поведению, что приводит развитию профессиональных коммуникативных умений. Толерантность является составной частью конфликтоустойчивости. Толерантность к фрустрации понимается, как способность противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты своей социальной адаптации. В её основе лежит способность человека адекватно оценивать реальную ситуацию с одной стороны, и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. Повышение толерантности означает, что врач становится эмоционально более близким к пациенту, проявляет чуткость и заботливость.

Рассмотренные периодизации демонстрируют гетерохронность профессионального развития по многим критериальным показателям. В частности, каждому временному периоду соответствует свой уровень профессионального и социального развития субъекта. В то же время для каждого индивида реализуется свой сценарий профессионального развития, сопровождающийся кризисами и стагнациями, спадами и скачками самоактуализации.

Становление конфликтной компетентности на разных этапах профессионализации оказывает разнонаправленное влияние на коммуникативную деятельность врача и носит конструктивный характер, а также способствует развитию коммуникативных навыков, что оптимизирует отношения в диаде «врач-больной».

Таким образом, дефицитарные характеристики развития конфликтной компетентности врача, присущие начальным периодам профессионализации, сменяются ресурсными, сущность которых в реализации коммуникативного арсенала, накопленного в предыдущих периодах. Именно группа врачей со стажем более 25 лет обладает паттернами (образцами) деонтологического общения, поскольку у них происходит разностороннее становление коммуникативных навыков.

## **КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОЦИОПЕРЦЕПТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Обсуждаются социоперцептивные аспекты оценки и развития компетентности руководителей как субъектов совместной управленческой деятельности (СоУД). Выявляются закономерности репрезентации в сознании руководителей системы отношений с партнерами по СоУД, конституируемой тремя взаимосвязанными смысловыми координатами: личностной значимостью, субъективным контролем, удовлетворенностью.

**Ключевые слова:** совместная управленческая деятельность, компетентность, социальная перцепция, оценка, развитие.

### **COMPETENCE OF MANAGERS AS SUBJECTS OF JOINT MANAGERIAL ACTIVITIES: SOCIOPERCEPTIVE ASPECTS OF THE ASSESSMENT AND DEVELOPMENT**

*Florovski S.Yu.*

**Abstract.** Socioperceptive aspects of an assessment and development of competence of managers as subjects of joint managerial activities (JMA) are discussed. Regularities of representation in managerial consciousness of system of the relations with partners in JMA come to light. In turn, this relational system is considered as constituted by three interconnected semantic coordinates: personal importance, subjective control, satisfaction.

**Keywords:** joint managerial activities, competence, social perception, assessment, development.

Одной из доминирующих моделей профессиональной активности руководителей высшего и среднего ранга современных организаций является совместная управленческая деятельность (СоУД). В онтологическом плане эта деятельность представлена множеством межличностных интеракций, предполагающих осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений (организационных подсистем) и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности [Флоровский С.Ю., 2000, 2005].

Участие в совместной с другими управленцами деятельности по управлению организацией несет широкую и разнообразную функциональную нагрузку, выражаемую особой ролевой позицией руководителя – «партнер по СоУД». Как и всякая составляющая ролевого репертуара руководителя [Mintzberg Н., 1973; Leavitt Н.Ж., Bahrami Н., 1998; Андреева Г.М., 2011], данная позиция предполагает сформированность определенной парциальной профессиональной компетентности, выражающейся в психологической готовности руководителя к продуктивному включению в СоУД и эффективной реализации её целей и задач.

Построение системы социально-психологического обучения и консультативной поддержки руководителей в качестве субъектов СоУД невозможно без адекватного представления о том, как данный аспект менеджерской активности отражается в профессиональном сознании управленцев, какое место занимает он в структуре их базовых представлений и индивидуальных управленческих концепций. Содержание совместной деятельности презентуется сознанию взаимодействующих субъектов, прежде всего, в виде системы складывающихся между ними отношений [Леонтьев А.Н., 1975; Ломов Б.Ф., 1984; Журавлев А.Л., 2005]. В случае СоУД это отношения с вышестоящими, нижестоящими и равными по должностному положению партнерами по взаимодействию.

Анализ работ по проблеме репрезентации управленческой деятельности в сознании руководителей [Yukl G.A., 1994, 2002; Eden С., Spender J.C., 1998; Корнилов Ю.К., 1997, 2000] позволяет выделить три системообразующие характеристики образов менеджерской деятельности. Они задают основные смысловые координаты восприятия руководителями как собственной управленческой активности в целом, так и её отдельных аспектов, – в частности, отношений с другими членами управленческих групп и команд. 1. *Личностная значимость* – представление о мере важности того или иного элемента (аспекта) менеджерской деятельности как фактора её интегральной эффективности. 2. *Уровень субъективного контроля* – оценка степени «податливости» элемента (аспекта) профессиональной деятельности целенаправленному воздействию со стороны руководителя. 3. *Удовлетворенность* – интегральная смысловая оцен-

ка менеджером состояния дел в его управленческой деятельности в целом и её отдельных аспектах.

Показателем личностной значимости конкретного «отношенческого» пространства выступала его ранговая позиция в ряду тридцати факторов, упорядоченных по степени уменьшения их вклада в общую эффективность деятельности руководителя. Степень субъективной контролируемости отношений с партнерами по СоУД определялась при помощи техники зрительно-аналогового шкалирования. Респонденты отмечали точкой на десятисантиметровых отрезках (задающих 100-балльную шкалу), насколько процесс и результаты определенной сферы профессиональной менеджерской активности зависят от них самих, а не от внешних факторов и обстоятельств. Уровень удовлетворенности связанными со сферой СоУД отношениями оценивался по традиционной биполярной семибалльной шкале: от 7 («полностью удовлетворен») до 1 («совершенно неудовлетворен»).

Эмпирическую базу исследований, проведенных нами в 1999–2013 гг., составили участники федеральных, региональных и корпоративных программ подготовки кадрового резерва и повышения управленческой квалификации. Выборка объединила 440 человек: 67 руководителей высшего управленческого ранга (топ-менеджеров), 195 – среднего (мидл-менеджеров), 84 руководителя первичного звена и 94 специалиста, состоящих в резерве на замещение вакантных управленческих позиций.

Для руководителей высшего уровня управления наиболее значимы отношения с равными по должностному положению (7,2) и вышестоящими (8,1); отношения с нижестоящими имеют для них существенно меньшую ценность (13,7). Руководителей среднего управленческого ранга отличает синкретическое восприятие значимости их отношений с партнерами по СоУД во всех трёх «координатных плоскостях» её реализации. Значения соответствующих показателей находятся в чрезвычайно узком диапазоне – от 11,4 до 12,4, что свидетельствует о равновысокой чувствительности менеджеров среднего звена к предъявляемым им противоречивым ожиданиям со стороны различных категорий партнеров по управленческому взаимодействию. Низовые руководители в качестве практически равнозначных факторов управленческой эффективности

рассматривают отношения с вышестоящим начальством (10,0) и подчиненными (10,8); значимость отношений с равными по статусу оценивается крайне низко (21,4). Входящие в состав кадрового резерва специалисты, недооценивая важность сферы СоУД в целом, считают отношения с вышестоящими (20,9) и равными по должности (23,1) руководителями наименее значимыми факторами достижения успеха в управленческой деятельности, – в сравнении с другими аспектами СоУД. Более важными в этом плане они полагают отношения с подчиненными (16,5).

Субъективный контроль отношений с партнерами по СоУД закономерно возрастает с увеличением статусно-должностного ранга руководителей: от 28,0 на первичном уровне управления к 37,0 – на среднем и до 47,0 – на высшем. Тем не менее, отношения с партнерами по управленческому взаимодействию воспринимаются руководителями вне зависимости от их статусного ранга как ограниченно доступные контролю и в значительной мере зависящие от разного рода внешних факторов и обстоятельств. Даже топ-менеджеры занимают в этих отношениях не более чем амбиальную позицию.

Эмоциональные оценки руководителями управленческих отношений явно смещены к полюсу неудовлетворенности и располагаются в диапазоне суждений от «совершенно неудовлетворен» до «скорее удовлетворен, чем неудовлетворен». Спектр выявляемых различий дает основание вести речь не обо всем континууме удовлетворенности-неудовлетворенности, а лишь о градациях неудовлетворенности отношениями с партнерами по СоУД. При этом характер неудовлетворенности опосредуется статусным рангом партнеров по взаимодействию. Отношения с вышестоящими и равными по должности вызывают эмоциональную напряженность потому, что воспринимаются менеджерами как высоко значимые (с точки зрения их личной профессиональной эффективности), но ограниченно доступные для целенаправленного влияния и произвольного регулирования. Переживание неудовлетворенности носит ресурсно-дефицитарный характер («хочу, но не могу»). Неудовлетворенность отношениями с нижестоящими, напротив, оказывается функцией категоризации этих отношений как хорошо контролируемых, но мало значимых. Как следствие,

неудовлетворенность приобретает аномический оттенок «смыслового вакуума» («могу, но не хочу», «могу, но зачем и для чего?»).

Отражение в сознании руководителей отношений с партнерами по СоУД характеризуется неоднозначностью, дифференцированностью и значительной вариативностью в связи с принадлежностью управленцев к определенному уровню статусной иерархии в организации. По мере статусно-должностного продвижения руководителей в их сознании возрастает степень личностной значимости отношений с другими членами управленческого коллектива, увеличивается уровень сензитивности к событиям, связанным с этой стороной профессиональной активности. Чем выше формальный ранг руководителя, тем в большей мере он склонен рассматривать отношения с партнерами по СоУД в качестве фактора своей личной управленческой успешности. Отношения с партнерами по совместной управленческой деятельности рассматриваются представителями всех статусных категорий руководителей как ограниченно доступные их личному контролю: восприятие этих отношений регулируется преимущественно экстернальными и, отчасти, амбивальными установками. Дисбаланс личностной значимости и субъективной подконтрольности управленческих отношений обуславливает низкую удовлетворенность руководителей состоянием этих отношений и восприятие СоУД как высоко проблемного «измерения» (пространства) их профессиональной активности.

Полученные данные позволяют осуществить более точную расстановку приоритетов в программах социально-психологического обучения и сопровождения деятельности различных категорий управленцев. В частности, для руководителей высшего ранга как субъектов управления отношениями в менеджерском сообществе организации актуально преодоление излишне упрощенного подхода к взаимодействию с нижестоящими управленцами. Руководители среднего и первичного уровней управления наиболее явно испытывают потребность в развитии способности к совладанию с хроническими ролевыми конфликтами. При этом для второй из вышеназванных категорий управленцев целесообразно обратить внимание на развитие умений выстраивать партнерские отношения «по горизонтали» – с руководителями других структурных подразделений. Это открывает возможности не только получения психологической

поддержки от людей, объединенных «фактором общей организационно-управленческой судьбы», но и налаживания продуктивного обмена опытом решения проблем и ситуаций, инвариантных для деятельности менеджеров первичного звена. Состоящим в кадровом резерве специалистам, наряду с подготовкой к решению проблемы «вхождения в первую управленческую должность», желательно как можно раньше осознать «помогающий потенциал» отношений с другими руководителями, научиться строить эти отношения и квалифицированно использовать их в качестве инструментов своей профессиональной управленческой деятельности.

## **ПРОБЛЕМА ПЕРСПЕКТИВНЫХ И РЕТРОСПЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОСМЫСЛЕННОСТИ**

*к.пс.н., Чернов Д.Ю., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** Описание феномена осмысленности в рамках проблемы представлений человека и группы о будущем и прошлом, общие и специфические характеристики перспективных и ретроспективных представлений, их роль в рефлексивной активности, самосознании, самопознании и самоопределении, рассматриваемые в приложении к индивидуальной и групповой психотерапевтической практике.

**Ключевые слова:** осмысленность, представления о будущем и прошлом.

## **PROBLEM OF PERSPECTIVE AND RETROSPECTIVE IDEAS IN THE CONTEXT OF THE INTELLIGENCE**

*Chernov D. Yu.*

**Abstract.** Description of the phenomenon of the intelligence within the framework of the problem of the ideas of man and group about the future and the past, the common and specific characteristics of perspective and retrospective ideas, their role in the reflexive activity, self-consciousness, self-knowledge and self-determination, in question in the application to the individual and group psychotherapeutic practice.

**Keywords:** intelligence, ideas about the future and the past.

Осмысленность представляет собой комплексное социально-психологическое явление, тесно связанное с проблемой самосознания, выраженное в системном представлении человека о своем месте и роли в окружающем мире, характеризующееся высокой степенью осознанности и формирующееся в рамках мотивационной, познавательной, эмоциональной и волевой сфер психики. При этом, можно рассматривать данное явление как в масштабах отдельного человека (индивидуальная осмысленность), так и в масштабах группы людей (групповая осмысленность, со-осмысленность).

Важными элементами осмысленности, на наш взгляд, являются представления о будущем и прошлом человека, то есть о перспективе и ретроспективе его развития, а также о ближайшем и удаленном его окружении, то есть о социальных, во-первых, и биологических, во-вторых, факторах, характеризующих его жизнь. В данной статье рассматривается проблема представлений о будущем и прошлом человека в контексте осмысленности жизни.

Представления о будущем, во многом, отражают все стороны психической и социальной активности человека – прогнозирование и моделирование выступают как познавательный аспект, мечтание и целеполагание выступают как мотивационный аспект, планирование и ассертивность выступают как волевой аспект, оптимистичный или пессимистичный настрой выступают как эмоциональный аспект. При этом каждое представление о чем-либо в будущем, в той или иной степени включает в себя все четыре указанных аспекта, вне зависимости от того насколько велика перспектива этого представления. Но величина перспективы (краткосрочная – ближайшее будущее, среднесрочная – умеренно отдаленное будущее, долгосрочная – существенно отдаленное будущее) также является очень важным показателем представлений человека с точки зрения оценки осмысленности его жизни. Преобладание краткосрочной перспективы свидетельствует о поверхностном, ситуативном осмыслении жизни, возможно, косвенно указывает на экстернальность локуса контроля личности. Наоборот, излишняя ориентация на долгосрочную перспективу может служить характерным признаком отрыва от реальности, погружения в несбыточные фантазии, эскепизм и т.д. И в том и в другом случае можно говорить о незрелости личности, инфантилизме, низкой социализированности, дезадаптации. Гар-

моничное сочетание и равновзвешенная выраженность всех уровней перспективы представлений о будущем служит, на наш взгляд, основой для констатации необходимого уровня социального и психического развития человека, позволяет высоко оценить его сложившуюся и потенциальную способность к самоконтролю, саморегуляции, самореализации, самоактуализации.

Осмысленность будущего позволяет человеку уверенно и успешно выстраивать свои отношения с окружающими, регулировать спорные и конфликтные ситуации, преодолевать объективные и субъективные трудности и препятствия. Представления о будущем, таким образом, выступают в качестве значимого индикатора ключевых социальных и базовых психологических характеристик человека, а также позволяют оперативно диагностировать проблемные зоны развития личности и оценивать эффективность реализации профилактических, развивающих и коррекционных программ.

С представлениями о прошлом человека феномен осмысленности также имеет очень сильную связь. Прошлое человека, во-первых, основа его жизненного опыта, но только осмысление прошлого превращает пассивно сохраняемую информацию в активно используемые знания. Во-вторых, прошлое человека определяет причины многих событий и явлений, имеющих место в настоящем времени, в прошлом человека следует искать факты межличностного и межгруппового взаимодействия, следствием которых являются сложившаяся система социальных связей, социальная роль и статус субъекта, специфика интеракций, которые происходят в настоящем и, возможно, произойдут в будущем.

Адекватные, аутентичные представления о прошлом формируются в результате целенаправленной рефлексивной активности, самосознающей, самопознающей, самоопределяющей и самопринимавшей жизненной позиции, преодоления стереотипов, защитных механизмов, возможно даже давления со стороны ближнего и дальнего окружения. Например, попытки переписывать историю, ставшие чрезвычайно популярными в наше время и очевидно выгодные в геополитическом плане на региональном и глобальном уровне, на индивидуальном уровне означают систематическое искажение представлений о прошлом, что в популистско-обывательском общении получило красочный ярлык

«промывание мозгов». Однако человек и сам склонен к искажению представлений о прошлом, с чем в основном и приходится работать практикам от психотерапии и психиатрии. Искаженное представление о прошлом неизбежно приводит к искажению восприятия в режиме «здесь и сейчас» и далее к искажению представлений о будущем.

В системе представлений человека о прошлом и будущем есть много общего, но есть и существенные особенности. В частности, прошлое, объективно уже является статичным образованием, динамическая составляющая представлений о прошлом определяется только возможностью различных интерпретаций и трактовок жизненной ретроспективы. Прошлое изменить нельзя, его можно переосмыслить. И это переосмысление должно приводить к максимально возможной адекватности и аутентичности. Будущее, в свою очередь, наоборот, принципиально динамично, так как все предстоящие события и явления в настоящий момент времени являются лишь потенциальными, возможными, вероятными, но не обязательными, не предопределенными, не фатально обусловленными следствиями действий и событий из настоящей и прошлой жизни человека и его окружения. Будущее как раз можно и нужно менять в соответствии с актуальными побуждениями и воплощенными способностями человека. Но картина жизненной перспективы, как бы детально она ни планировалась человеком и каковы бы ни были велики пределы его могущества, неизбежно останется виртуальной, содержащей элементы неожиданностей, сюрпризов, казусов и разочарований. Великое многообразие возможных вариантов развития событий с учетом значимых детерминирующих обстоятельств, ключевых действующих лиц, приоритетных факторов и условий, а также с учетом релятивистских отношений между вариантами, долевым соотношением вероятностей и взаимным влиянием причинно-следственных связей, является безусловно сложной, но и наиболее полной, а, следовательно, адекватной и аутентичной картиной перспективы жизни, то есть представлений человека о его будущем и будущем его окружения. Достижение адекватных и аутентичных представлений о будущем невозможно без специального рефлексивного исследования прошлого и настоящего, без систематического самоанализа и осмысления (осмысливания) своего места и роли в окружающем мире.

Субъективная картина прошлого и будущего никогда не идентична объективной – таковы ограничения человеческой сущности, социальной и биологической природы человека, но сблизить субъективную и объективную картину можно и нужно и именно в этом деле человеку дает большие возможности осмысление (осмысливание). Проблема аутентичности, сближения объективной и субъективной сторон реальности решается только в рамках самосознания, самопознания и самоопределения, ключевую роль в этих процессах призвана играть осмысленность.

Все, что было описано выше в приложении к индивидуальному самосознанию отдельной личности, можно рассматривать и в приложении к групповому, коллективному самосознанию, то есть оправданно говорить не только об индивидуальной осмысленности, но и о групповой осмысленности, то есть осмысленности в группе.

## **ЧАСТЬ V. МАТЕРИАЛЫ, НЕ ВОШЕДШИЕ В ОСНОВНОЙ СБОРНИК**

### **ДИРЕКТОРУ ШКОЛЫ О КОНФЛИКТАХ**

*д.пс.н., Анцупов А. Я., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье показывается роль, сущность и типичные причины межличностных конфликтов в школьных коллективах. Даются конкретные рекомендации директору школы по профилактике и конструктивному разрешению конфликтов между учениками или учителями, основанные на изучении более 2000 реальных межличностных конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликт, профилактика конфликтов, разрешение конфликтов, социально-психологический климат в школе.

### **RECOMMENDATIONS TO THE SCHOOL PRINCIPAL ABOUT CONFLICTS**

**Antsupov A.Ya.**

**Annotation.** In this article the role, essence and the typical reasons of interpersonal conflicts at school collectives are shown. Concrete recommendations are made to the school principal concerning prevention and constructive resolution of

conflicts between pupils or teachers, based on studying more than 2000 real interpersonal conflicts.

**Keywords:** conflict, prevention of conflicts, resolution of conflicts, social and psychological climate at school.

Конфликты играют важнейшую роль в жизни человека, семьи, школьного коллектива, города, региона, страны и человечества в целом. Наиболее опасные виды конфликтов (самоубийства, убийства, терроризм, войны) - одна из основных причин гибели людей на планете и в России.

Анализ более 2000 реальных межличностных конфликтов в служебной деятельности позволил сделать вывод о том, что конфликты в целом более деструктивное чем конструктивное явление. Развитие конфликтов подчиняется определенным закономерностям. Знание этих закономерностей позволяет человеку вести себя в конфликтах более конструктивно. Для грамотного руководства школьными коллективами, профилактики в них конфликтов, директору школы нужно знать основы конфликтологии – науки о конфликтах. Такие знания особенно необходимы в нынешний повышенно конфликтный период развития страны и школы.

Межличностный конфликт – чаще деструктивный способ развития и завершения противоречий во взаимодействии людей. Конфликт – процедура и способ измерения соотношения сил борющихся сторон. Для возникновения конфликта необходимо наличие трех условий. Во-первых, появления противоречия во взаимодействии людей. Во-вторых, противодействие оппонентов в общении, поведении или деятельности. В-третьих, переживание оппонентами негативных эмоций друг по отношению к другу. Устранение хотя бы одного из условий делает ситуацию предконфликтной. Помимо конфликта противоречия могут разрешаться путем сотрудничества, компромисса, избегания и уступки.

В интересах профилактики и конструктивного разрешения конфликтов в школьных коллективах директору могут быть полезны следующие рекомендации.

1. Помните, *конфликты в учительском или ученическом коллективе — достаточно обычное явление.* Относиться к ним нужно соответственно, т. е. спокойно. Однако конфликты оказывают негативное влияние на здоровье кон-

фликтующих, качество их работы, взаимоотношения, ухудшают социально-психологический климат в школьных коллективах. Поэтому, *чем меньше в школе конфликтов, чем они конструктивнее, тем лучше.*

2. Предупредить конфликты гораздо легче, чем завершить. *Стратегия профилактики конфликтов заключается в умении, разрешать естественные противоречия, постоянно возникающие в процессе взаимодействия учителей и школьников, не конфликтными способами:* путем сотрудничества, компромисса, уступок, избегания.

3. Внутренне согласиться с утверждением: *когда два человека конфликтуют, то неправ тот из них, кто умнее.* Если человек считает себя опытным и умным, он должен уметь защитить свои интересы и интересы дела, не доводя ситуацию до конфликта, не наживая врага в лице своего оппонента. Поэтому в конфликте ученика с учителем, как правило, неправ учитель. В конфликте учитель — директор чаще неправ директор.

4. *Во всех предконфликтных и конфликтных ситуациях директор должен видеть и отстаивать прежде всего интересы дела, бороться за качество учебно-воспитательного процесса в школе.* Чем меньше в конфликте затронута личностная сфера оппонентов, тем легче его завершить. Конфликты между учителями лучше разрешать на начальной стадии их развития. Чем длительнее конфликт, тем в большей степени он носит не деловой — чаще конструктивный, — а личностный — чаще деструктивный характер.

5. Принимая управленческое решение, всегда следует помнить, чьи интересы оно затрагивает и прогнозировать будущую реакцию. По возможности обсуждать принимаемое решение с исполнителями и теми, кого оно затронет. *Чем более заблаговременно директор информирует учителей о задачах, которые они будут выполнять, — тем меньше у него конфликтов с ними.*

6. Директору необходимо уметь минимизировать свои негативные эмоции, *естественно* появляющиеся при возникновении противоречий во взаимодействии с окружающими. Важно также максимально уменьшить влияние негативных эмоций на решения и действия конфликтующих учителей или школьников. *Чем более рациональный, а не эмоциональный характер носит конфликт, тем он конструктивнее, тем легче его регулировать.*

7. *Учитывайте, что способности учеников и учителей к различным видам деятельности различны.* Старайтесь не требовать от подчиненных отличного выполнения того, к чему они неспособны. Задача директора — *по возможности* сформировать каждой учительнице такой круг обязанностей, к выполнению которых она наиболее готова. При такой стратегии и школа будет работать лучше, и конфликтов станет меньше.

8. Типичной причиной конфликтов в школьных коллективах является противоречие между самооценкой учеником, учителем, директором результатов своего труда и их внешней оценкой. Оценка – всегда сравнение. Есть пять способов сравнения результатов деятельности: с идеалом; с требованиями нормативных документов к данным результатам; с целью деятельности; с другими людьми, выполнившими аналогичную работу; с предыдущими результатами этого же человека. Доказано, что сам человек, оценивая свою работу, чаще главным считает *сделанное*. Окружающие, оценивая эти же результаты деятельности, видят *несделанное*. Из-за разных способов сравнения одни и те же результаты деятельности можно *обоснованно* оценить не только по-разному, но и противоположно.

Оценивая работу и личность учителей, старайтесь замечать в первую очередь хорошее, а только затем — недостатки. *Оценивайте подчиненных прежде всего по тому, что они сделали, а не только по тому, что они не сделали, а могли бы сделать* [Анцупов А.Я., 2004].

9. Будьте терпимы к инакомыслию учителей и учеников. Помните, что практически по любому вопросу у разных людей взгляды отличаются. Люди-то разные! Эти отличия естественны и нормальны. Они не должны становиться причиной конфликтов. *Терпимость к инакомыслию и критике укрепит ваш авторитет и уменьшит число конфликтов.*

10. *При учениках никаких замечаний и выговоров учителям конечно лучше не делать, нотаций не читать.* Учителей можно критиковать только в кабинете директора или в учительской. И то лучше без свидетелей.

11. Отношения с учителем (учеником) можно испортить за пару минут. На восстановление же их могут понадобиться годы. Хороший социально-психологический климат в классах и педагогическом коллективе школы пред-

ставляют самостоятельную ценность. *Состояние социально-психологического климата в школе, прежде всего в учительском коллективе, — важный критерий оценки качества работы директора.*

12. Помните, что сегодняшние ученики завтра станут студентами, послезавтра – руководителями низового звена, а через 15 лет уже будут руководить тем городом, в котором окончили школу. Директором школы после вас станет одна из сегодняшних учительниц. Придет время, и вы будете зависеть от своих бывших учеников и учителей так же, как они сейчас зависят от вас. Во взаимоотношениях с окружающими умейте видеть не только сегодняшний день, но и дальнюю перспективу. *Конфликт часто опасен именно своими негативными «отсроченными» последствиями.*

13. Конфликт — это «айсберг», у которого видимая часть обычно не является главной. Умейте определить скрытое содержание конфликта, выявить, какие глубинные, часто не осознаваемые, интересы школьников или учителей сталкиваются. *Регулируя свои конфликты и конфликты у подчиненных, разрешайте основное, часто скрытое противоречие, вызвавшее борьбу, а не ограничивайтесь устранением внешних поводов конфликта.*

14. Поручите психологу создать в школе систему оценки взаимоотношений и профилактики конфликтов в ученических и учительском коллективах на основе модульного социотеста. Она эффективна, проста, требует малых затрат времени. Эта система поможет не только выявить все конфликты в школьных коллективах, но и заметно повысить качество воспитательного процесса, сделает руководство школой более результативным и интересным. От внедрения системы выиграют все: ученики, учителя, но больше всех — директор [Анцупов А.Я., 2013].

15. В начале, середине и конце рабочего дня необходимо напоминать себе, о том, что *«начальник существует только для того, чтобы решать проблемы подчиненных»* [Съедин С.И., 2000].

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию основных типов учащихся в зависимости от значения показателя психологической готовности к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования.

**Ключевые слова:** смысловое чтение, психологическая готовность к обучению смысловому чтению, интегральный индекс готовности к смысловому чтению

## **PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT TRAINING SEMANTIC READING IN PRIMARY GENERAL EDUCATION**

*Atrokhova T.V.*

**Annotation.** The article describes the main types of students depending on the value of an indicator of psychological readiness for learning semantic reading of students in primary general education.

**Key words:** semantic reading, psychological readiness for learning semantic reading, integral index of readiness for semantic reading

Методологической основой нашего исследования является системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н. В. Нижегородцевой, поэтому представляется возможным и необходимым использование интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению) в качестве основания для выделения *видов готовности* к обучению смысловому чтению, подобно тому, как эта характеристика была заложена в основу выделения видов в рамках классификации готовности к обучению в школе [Нижегородцева, 2001].

Индивидуальный индекс готовности к чтению (ИИГЧ) - это интегральная характеристика индивидуального развития обучающегося, которая выражается в суммарном значении уровней развития учебно-важных качеств, входящих в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению, с учетом их весового значения в структуре. Подсчет интегрального показателя успешности смыслового чтения проводился по методике «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению (КДГ(ч))» [Атрохова Т.В., 2014]. Значение ИИГ является основанием для выде-

ления групп высокоготовых, среднеготовых и низкоготовых обучающихся, обладающих специфическими особенностями психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

В соответствии с инструкцией методики интегральный показатель может варьироваться в диапазоне 0-52, соответственно его среднее значение (Mx) - 36,61. Для стандартизации полученных результатов и последующего выделения групп обучающихся с разным уровнем развития ИИГЧ был проведен анализ распределения результатов. Определялось максимальное и минимальное выборочное значение (52 и 23 ед. соответственно), среднее (37,5) и два процентиля - 25-й и 75-й (количество целых баллов, набранное 25 и 75 процентами испытуемых соответственно). Низкому уровню готовности соответствуют значения ИИГЧ, попадающие в область значений меньше 25 перцентиля в нормализованном распределении результатов диагностики. Средние значения ИИГ лежат в области от 25 до 75 перцентиля. Высокому уровню готовности соответствуют значения из области более 75 перцентилей.

Сравнительный анализ *значений* ИГЧ показывает, что у обучающихся 1 класса выявлен низкий уровень готовности к обучению смысловому чтению (30,3 ед.), у обучающихся 2 (39,1 ед.), 3 (35,7 ед.) и 4 (40,4 ед.) классов – средний уровень готовности к обучению смысловому чтению.

Рассмотрим индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению обучающегося с высоким значением интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению ИИГ(ч). Ученица 4 класса Дарина Б. имеет максимальное значение ИИГ(ч) в выборке – 52 ед.

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию начальной школы у Дарины на высоком уровне развиты половина индивидуальных показателей: принятие задачи (ПЗ), знание морфологии (ЗМ), правильность чтения (ПЧ), скорость чтения (СЧ), активный словарь (АС), зрительное восприятие (ЗВ), логическое мышление (ЛМ) и обучаемость (Об). Высокого уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи, представления о содержании и способах выполнения деятельности, информационного и блока управления дея-

тельностью. Выше среднего уровня развиты компоненты блока содержания и способов выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС)), информационного блока (целостность восприятия (ЦВ), вербальная память (ВП) и творческое воображение (ТВ)) и компонент блока управления деятельностью – произвольная регуляция деятельности (ПРД). Таким образом, на высоком уровне развит блок принятия задачи ( $\Sigma_{\text{ср}}=4$ ), на уровне выше среднего – навыковый ( $\Sigma_{\text{ср}}=3,5$ ), информационный ( $\Sigma_{\text{ср}}=3,4$ ), и управленческий блок ( $\Sigma_{\text{ср}}=3,5$ ) и ниже среднего – личностно-мотивационный блок ( $\Sigma_{\text{ср}}=2$ ).

Необходимо отметить, что уровень развития этих индивидуальных качеств ученицы не соответствует содержанию обучения смысловому чтению в период окончания начальной школы: возможности ребенка значительно выше программных требований по предмету «Литературное чтение». Следовательно, обучение смысловому чтению в пределах школьной программы не предполагает развития для этого обучающегося. Возможно, это является причиной того, что уровень развития мотивов чтения ниже среднего, а весь личностно-мотивационный блок является наименее сформированным в структуре.

Необходимо отметить, что ученица является постоянным победителем городских и муниципальных конкурсов творческих работ учащихся по литературному чтению. Это говорит о том, что Дарине Б. целесообразно рекомендовать работу с более сложными текстами, которые заключали в себе не только фактическую информацию, но и смысловую. В этом случае чтение станет средством развития и саморазвития ученицы не только от случая к случаю, но и на протяжении всего периода обучения. Также учителю необходимо приобщать обучающуюся к анализу, интерпретации, оцениванию и обобщению информации, содержащейся в тексте, создавая тем самым ситуацию успеха и стимулируя развитие мотивов чтения.

Ученик 2 класса Алексей Г. имеет самое низкое значение ИИГЧ в выборке обучающихся – 23 ед.

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию второго класса у Алексея большая часть компонентов ПСГОЧ развиты ниже среднего уровня: мотивы учения (М), мотивы чтения (МЧ), знание морфологии (ЗМ), скорость

чтения (СЧ), активный словарь (АС), смысловая догадка (СД), логическое мышление (ЛМ), вербальная память (ВП), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об) и произвольная регуляция деятельности (ПРД). Среднего уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи (принятие задачи (ПЗ)), представления о содержании и способах выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС), правильность чтения (ПЧ)) и информационного блока (зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ)). Таким образом, на среднем уровне развит блок принятия задачи ( $\Sigma_{\text{ср}}=2$ ), на уровне ниже среднего навыковый ( $\Sigma_{\text{ср}}=1,3$ ), информационный ( $\Sigma_{\text{ср}}=1,4$ ), управленческий ( $\Sigma_{\text{ср}}=1$ ) и лично-мотивационный блок ( $\Sigma_{\text{ср}}=1$ ).

Анализ индивидуального профиля готовности к обучению смысловому чтению и индивидуального индекса готовности дает основания для отнесения этого варианта индивидуального развития к субнормальному виду готовности к обучению смысловому чтению (на основании классификации Н.В. Нижегородцевой). Этот факт является следствием того, что 7 лет ребенок прожил в Великобритании, поэтому владеет двумя языками – английским и русским. Однако, в условиях семейного воспитания у ребенка русский язык использовался только в устной речи. Это, по-видимому, и явилось причиной такой низкой интегральной характеристики индивидуального развития обучающегося.

Необходимо отметить, что уровень развития индивидуальных качеств Алексея не соответствует содержанию обучения смысловому чтению во втором классе: возможности ребенка значительно ниже программных требований по предмету «Литературное чтение». Это означает, что обучение смысловому чтению не стимулирует развития обучающегося. Обучающемуся необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные об индивидуальных показателях готовности к обучению смысловому чтению обучающихся 1-4 классов начальной школы свидетельствуют о необходимости учета психологических особенностей детей в процессе организации обучения чтению и важности психологического сопровождения этого процесса, что позволит повысить успешность обучения по всем предметам школьной программы, по-

сколькx значение смыслового чтения в этом отношении видится как пропедевтика других дисциплин.

Исходя из того, что среди обследуемых отмечены как обучающиеся с низким ИИГ(ч), так и обучающиеся с высоким уровнем готовности, необходимо индивидуализировать и дифференцировать обучение чтению в начальной школе.

Следует отметить, что проблема повышения успешности смыслового чтения обучающихся посредством учета индивидуально-психологических особенностей сложная и многоплановая, поэтому должна охватывать не только педагогический состав школы, но и самих обучающихся, а также их родителей, членов семей и работу психологической службы образовательного учреждения.

## **ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.пс.н., Бовть О.Б., Севастополь, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность и целесообразность внедрения виктимологической подготовки в систему непрерывного образования детей и взрослых. Особо подчеркивается необходимость виктимологической подготовки специалистов социально-психолого-педагогического профиля.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, виктимологическая подготовка, виктимизация.

## **VICTIMOLOGICAL TRAINING IN CONTINUING EDUCATION**

*Bovt O.B.*

**Abstract.** The article substantiates the relevance and necessity of introduction victimological training in the system of continuous education of children and adults. Emphasises the need of the victimological training of specialists socio-psychological-pedagogical profile.

**Keywords:** continuous education, viktimological training, victimization.

Непрерывное образование призвано расширять спектр образовательных услуг, содержательно дополнять базовое и дополнительное образование теми научными разработками, которые необходимы специалисту для повышения своей профессиональной компетентности и личностного роста. В настоящее

время осуществляется выявление наиболее актуальных направлений содержательного расширения базового и дополнительного образования детей и взрослых, диктуемых реалиями современной жизни.

Одним из приоритетных направлений непрерывного образования, на наш взгляд, должна стать виктимологическая подготовка. Это обосновывается тем, что вследствие осложнений социально-экономической и политической ситуации в обществе, на фоне социальных и бытовых конфликтов, правонарушений и некоторых других негативных социальных явлений повышается уровень виктимизации взрослых и детей [Мудрик А.В., 2008].

Необходимо отметить, что разработке проблемы виктимологического обучения и просвещения не уделяется должного внимания. Вопросы виктимологии на протяжении многих десятилетий изучались преимущественно в рамках криминологии и криминальной психологии (Ю.М. Антонян, В.Л. Васильев, Г. Эленберг, М.И. Еникеев, В.М. Минская, Д.В. Ривман, А.Б. Сахаров, Л.В. Франк, А. Яковлев и др.), и девиктимизационное просвещение было направлено лишь на профилактику преступлений. Однако, сужение объекта виктимологических исследований лишь до уровня изучения жертв преступлений, на наш взгляд, является необоснованным.

На современном этапе развития виктимологических исследований уже наметились тенденции к расширению их предмета. Наибольшим остается интерес к криминальной виктимологии (Д.В. Ривман, Е.В. Христенко и др.), расширились исследования в области виктимологии терроризма (Д.В. Ольшанский и др.), социологии и политики (П.А. Кабанов, Г.И. Козырев и др.), возрастной, социальной и практической психологии (Э.Б. Мельникова, М.А. Одинцова, И.А. Фурманов, В.А. Янчук и др.), медицинской и клинической психологии (С.Н. Ениколопов и др.), кризисной психологии и психологии экстремальных ситуаций (Н.Г. Осухова, Л.А. Пергаменщик и др.), девиантологии (Ю.А. Клейберг и др.), педагогики (А.В. Мудрик, Е.В. Руденский, А.В. Шацкий и др.). Намечившиеся положительные тенденции социально-психолого-педагогических исследований виктимности, виктимного поведения, качеств личности, способствующих виктимизации [Одинцова М.А., 2012], представляются достаточно важными для поиска и разработки методов предупреждения виктимизации на-

селения разных возрастных и социальных категорий. Использование результатов таких исследований позволит содержательно наполнить виктимологический компонент непрерывного образования детей и взрослых и существенно снизить риск их виктимизации.

Анализ результатов исследований и изучения педагогического опыта показывают, что уже в дошкольных учреждениях и начальных классах общеобразовательных школ педагогам и психологам приходится работать с большим числом виктимных детей; не уменьшается массив детей подросткового возраста с отклонениями в поведении [Фурманов И.А., 2011].

Первичная виктимизация, как правило, происходит в семье, в ранние годы жизни ребенка. В дальнейшем она может усугубляться некомпетентным поведением и социально-психологическим воздействием на ребенка не только со стороны родителей, но и воспитателей дошкольных учреждений и педагогов школ. Так, в силу действия сложившихся социальных стереотипов в обществе бытуют убеждения, что родители должны наказывать своих детей за провинности; воспитатели и педагоги должны учить, контролировать, оценивать, требовать и наказывать [Мельникова Э.Б., 1999]. В результате происходит перманентная виктимизация детей, нередко сопряженная со стигматизацией и другими негативными процессами [Фурманов И.А., 2011]. При этом социально-психологическая виктимизация детей латентна, а сам факт её наличия, в силу социальной неодобряемости, активно отрицается. Отсутствуют необходимые методы психологической диагностики процессов виктимизации, становления и динамики виктимности, виктимогенных свойств личности и виктимного поведения у детей и подростков. Из-за отсутствия виктимологических знаний родителям, педагогам и детям остро не хватает девиктимизационных умений и навыков. Решению обозначенных проблем во многом может способствовать введение виктимологического компонента в базовые и дополнительные образовательные программы для детей и взрослых.

Считаем, что виктимологическая подготовка в большем или меньшем объеме необходима детям, подросткам, представителям молодежи, взрослым, пожилым людям. Виктимологические знания и навыки важны для специалистов всех профессий в силу роста количества виктимогенных, конфликтных,

противоправных ситуаций в сферах производства, торговли, бизнеса, предпринимательства и т.д., что требует от современных людей виктимологических знаний, а также девиктимизационных умений и навыков. Это позволит им, как в профессиональной среде, так и в повседневной жизни:

- прогнозировать виктимогенные ситуации, не провоцировать их, ограждать от риска и опасностей своих близких, знакомых, сослуживцев и т.п.;

- легче преодолевать жизненные трудности и их последствия, оказывать помощь тем, кто пострадал от насильственных, противоправных, агрессивных, манипулятивных и т.п. действий;

- быть более успешными в избранной деятельности благодаря владению девиктимизационными навыками и средствами профилактики.

Особо подчеркнем, что виктимологическая подготовка необходима, в первую очередь, специалистам социально-психолого-педагогического профиля – психологам, педагогам, социальным педагогам, социальным работникам и т.д. Отсутствие виктимологических знаний и навыков вызывает ряд сложностей в организации педагогического процесса, затрудняет организацию учебно-познавательной и воспитательной деятельности при работе с виктимными детьми. Сегодня учителям и школьным психологам крайне необходимы знания о детерминантах виктимности и виктимного поведения детей и подростков, владение теоретическими основами и практическими методами ранней диагностики, профилактики и коррекции виктимного поведения, что требует соответствующей виктимологической подготовленности этих специалистов.

В силу этого актуальным является внедрение виктимологического компонента в программы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, психологов, социальных педагогов и социальных работников. Во-первых, именно специалистам данного профиля чаще других приходится решать вопросы, связанные с предупреждением детско-подростковой преступности, осуществлять просветительско-профилактическую работу, оказывать квалифицированную помощь жертвам насилия, преступлений, катастроф, стихийных бедствий и т.п. Во-вторых, представители социально-психолого-педагогических специализаций сами априори относятся к категории виктимогенной уязвимости по

критерию ролевой (профессиональной) виктимности и виктимологическая подготовка им крайне необходима.

В целом, программы базового и дополнительного образования, на наш взгляд, должны включать следующий минимум виктимологических знаний:

- теоретические и методологические основы и категории виктимологии;
- причины и факторы виктимизации, становления виктимного поведения и виктимности у представителей различных возрастных и социальных групп;
- типологии виктимности и виктимного поведения;
- методы диагностики и коррекции виктимности и виктимного поведения, пути и средства предупреждения виктимизации детей и взрослых.

Таким образом, внедрение виктимологической подготовки целесообразно на всех уровнях и этапах образования детей и взрослых: базовом и дополнительном общем, базовом и дополнительном профессиональном. Непрерывное овладение виктимологическими знаниями, использование в повседневной жизни девиктимизационных навыков будет способствовать снижению виктимизации, числа конфликтов и правонарушений в обществе.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**

*д.п.н., Буткевич В.В., к.п.н., Любимова Ю.С., Минск, Республика  
Беларусь*

**Аннотация.** В статье выделены современные научные подходы к гуманизации эстетического образования учащихся младшего школьного возраста. Рассмотрены психолого-педагогические и социокультурные факторы, влияющие на формирование эстетической культуры личности в процессе художественного творчества.

**Ключевые слова:** эстетическое образование, художественно-творческая деятельность, эстетическая культура младших школьников, личностно ориентированный подход, культурологический подход, этнопедагогический подход.

### **CONCEPTUAL ASPECTS OF HUMANIZATION**

## IN AESTHETIC EDUCATION IN THE ARTISTIC CREATIVITY AT PRIMARY SCHOOL

*Butkevich V.V., Luibimova J.S.*

**Annotation.** Modern scientific approaches to the humanization in aesthetic education of primary pupils are given in the article. Psycho-pedagogical and socio-cultural factors influencing the formation of aesthetic culture of personality in the process of artistic creation are considered.

**Keywords:** aesthetic education, artistic and creative activity, aesthetic culture of primary pupils, person-oriented approach, cultural approach, ethnopedagogical approach.

Для современной парадигмы эстетического образования характерна гуманистическая личностно ориентированная направленность, приоритетом которой выступает художественно-эстетическое развитие учащихся, формирование у них активного творческого отношения к жизни.

Личностно ориентированный подход к формированию эстетической культуры учащихся представляется достаточно продуктивным. По мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Мелик-Пашаева, процесс эстетического развития личности должен обеспечить гармонию эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер личности, что требует использования личностно ориентированного подхода к эстетическому воспитанию, при котором в центре внимания педагогов должны находиться задатки, способности, интересы и склонности учащихся и создаваться соответствующие условия для их оптимального развития.

Однако реализация данного подхода сопровождается рядом затруднений. Во-первых, взгляды на проблему выявления компонентов внутренней структуры личности и ее эстетической стороны до сих пор остаются дискуссионными (В.П. Крутоус и др.); во-вторых, в русле данного подхода к эстетическому образованию младших школьников не представляется возможным в полной мере реализовать его культуuroобразующую функцию [Буткевич В.В., Любимова Ю.С., 2012].

Вместе с тем распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения и воспитания младших школьников актуализировало необхо-

димось развития общекультурных компонентов в содержании начального образования. При подобной модели построения образовательного процесса основной задачей преподавания учебного предмета «Изобразительное искусство» в начальных классах становится трансляция общечеловеческой и национальной культуры, передача молодому поколению ее духовных и материальных ценностей. Необходимость формирования базовых компонентов эстетической культуры учащихся как основы ценностного отношения к миру определяется современными методологическими подходами к цели, содержанию и принципам организации эстетического и художественного образования младших школьников.

Стратегическая программа эстетического образования базируется на идеях культурологического подхода (Н.Б. Крылова, Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко), обеспечивающего реализацию культурно-гуманистической функции передачи молодому поколению ценностей общечеловеческой и национальной культуры. В контексте данного подхода результатом эстетического воспитания предстает эстетическая культура человека как личностное образование, как часть общей культуры личности. С позиции культурологического подхода, человек в процессе жизнедеятельности осваивает достижения художественно-эстетической культуры общества. На этой основе формируется эстетическая культура личности – совокупность эстетических ценностей, освоенных индивидуумом; существенная составная часть общей культуры человека, пронизанная этническими, национальными, региональными и личностными особенностями; способность к включению в эстетическую деятельность по освоению и преобразованию мира по законам красоты [Г.А. Петрова, 1991].

По мнению исследователей, эстетическая культура личности представляет собой единство эстетических чувств, знаний, убеждений, навыков, норм деятельности и поведения (И.П. Ильинская, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган, и др.) и определяется как ее интегративное свойство, формирующееся в результате целенаправленного эстетического образования, характеризующее уровень эстетической воспитанности и представляющее собой целостное единство эстетического сознания и эстетической деятельности, в основе

которого лежит устойчивая и активно выраженная духовная потребность человека в красоте и гармонии.

О целенаправленном формировании культуры личности можно говорить уже в младшем школьном возрасте. Однако эстетическая культура личности и эстетическая культура младшего школьника понятия не тождественные. Определить сущность данного феномена у младшего школьника невозможно без учета возрастных особенностей, связанных с включением ребенка в эстетическую деятельность. К возрастным особенностям младших школьников, обуславливающим специфику процесса эстетического развития, ученые относят превалирование наглядно-образной формы мышления; повышенную эмоциональность, восприимчивость, впечатлительность; неустойчивость интересов; произвольность внимания; деятельностную активность, ориентацию учащихся на процесс; желание демонстрировать себя и др.

Понятие эстетическая культура личности младшего школьника не может быть определено однозначно, поскольку это не сумма каких-либо качеств и признаков, а динамическое, процессуальное образование, представляющее собой постоянно меняющуюся и обогащающуюся совокупность эстетических знаний, умений и навыков, соединенных с художественно-творческой деятельностью, присвоенных ребенком на основе его собственного конкретного жизненного опыта и опыта детского коллектива [Ильинская И.П., 2002].

В основе начальных эстетических представлений и понятий учащихся лежит многократное переживание в процессе эстетического восприятия объектов и явлений действительности и произведений искусства. На этой основе у младших школьников формируются элементарные эстетические знания, эмоции и чувства; далее – потребности, интересы и склонности; наконец, эстетический вкус и способность к творческой деятельности, эстетическому поведению. Поэтому содержанием эстетического образования младших школьников выступает педагогическая деятельность по передаче начальных эстетических знаний, развитию способностей эмоционально-чувственного восприятия и эстетической оценки, накоплению опыта эмоционально-чувственных переживаний, формированию эстетических интересов, элементарных умений и навыков эстетической деятельности [Буткевич В.В., Любимова Ю.С., 2007].

В современной теории эстетического воспитания стало общепризнанным, что эстетическая потребность наиболее полно проявляется и создается в художественно-творческой деятельности – особой форме духовно-практического освоения действительности, в которой человек проявляет творческие способности к созданию красоты и гармонии; деятельности, направленной на исполнение или создание произведений искусства. Доминированием художественно-творческой деятельности учащихся отличается, прежде всего, учебный предмет «Изобразительное искусство».

На эстетическое развитие личности влияют и социокультурные факторы.

Неотъемлемой частью любого этнического сообщества является национальная художественная культура – целостная саморазвивающаяся система художественной жизни народа, детерминированная его менталитетом, своеобразной картиной мира, народной верой, архетипами коллективного бессознательного. Народная художественная культура, являясь отражением этнического самосознания, определяет нормы поведения в социуме, регулирует и моделирует взаимоотношения разных поколений, помогает формировать ценностно-смысловые ориентиры личности [Буткевич В.В., Ильинская И.П., Любимова Ю.С., 2010].

Этнокультурные воспитательные ценности – формирующаяся исторически на основе культуры этноса особая форма общественного сознания, существующая в форме специфических эстетических образов и представлений народа и фиксирующаяся в национальном языке, традициях, укладе жизни народа, произведениях народного творчества. Этнические эстетические ценности находят свое отражение в национальной художественной культуре и искусстве народа [Буткевич В.В., Любимова Ю.С., 2008].

Значение этнокультурного компонента в эстетическом образовании и воспитании младших школьников определяется тем, что самобытная национальная культура придает специфический колорит образовательной среде. С позиции этнопедагогического подхода, задача педагогов заключается в изучении социокультурной среды, в которой функционируют учреждения образования, и определении путей оптимального использования ее этнопедагогического

и этнокультурного потенциала в процессе формирования растущей личности. В исследованиях Г.Н. Волкова, А.П. Орловой, В.А. Салеева подчеркивается воспитательное значение социальной среды, принадлежащей этносу, национальной культуры и художественных традиций в формировании эстетических качеств личности. По их мнению, сущность эстетизации учебно-воспитательного процесса должна отражать идеи данного подхода.

В контексте этнопедагогического подхода целью эстетического образования является формирование эстетической культуры учащихся, основанной на этнокультурных воспитательных ценностях; содержание и структура процесса эстетического воспитания ориентированы на оптимальное содействие постижению учащимися традиций художественной культуры народов, населяющих образовательную среду, на основе интеграции урочных и внеурочных форм организации художественно-творческой деятельности.

Таким образом, усиление культурологической направленности гуманистически ориентированного эстетического образования способствует актуализации его этнопедагогической составляющей, возрастанию роли и значения этнокультурных воспитательных ценностей в формировании личности. Реализация принципа культуросообразности предусматривает максимальное использование в процессе эстетического образования и воспитания народной художественной культуры страны, региона и формирование на ее основе национально-культурной идентификации личности.

## **О КОМПОНЕНТАХ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА**

*к.пс.н., Вайзер Г.А., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития школьника как субъекта учения. Проведены эксперименты в целях изучения когнитивного и личностно-смыслового компонентов субъектной позиции. Выявлены способы самостоятельного преобразования школьником учебных задач.

**Ключевые слова.** Субъект учения; субъектная позиция школьника; способ преобразования учебной задачи.

## **ABOUT COMPONENTS OF A SUBJECT'S POSITION OF A SCHOOLCHILD**

**Annotation.** In the article we observe the problem of development of a student as the subject of teaching. Research was conducted to study the cognitive and personal' s sense components of the subject's position. Ways of independent transformation of learning tasks in schoolchildren were identified.

**Keywords.** The subject of learning; subject's position of a schoolchild; way of transformation of a learning task.

Развитие ученика как субъекта образования – актуальная задача современной школы. В рамках психолого-педагогических теорий широко представлены практико-ориентированные исследования, направленные на разработку технологий, обеспечивающих включение обучаемого в непрерывный процесс личностно-профессионального развития. В теории профессионального развития личности выявлены условия, необходимые для полноценного развития всех субъектов образовательной среды (учитель – ученик – родитель – психолог) [Митина Л.М., 2008]. На основе теории учения развивающейся личности [Менчинская Н.А., 1989] создается концепция формирования у школьников и студентов позиции субъекта учения. Показано, что позиция субъекта учения в развитых формах – это качественно своеобразная динамическая система, включающая когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой компоненты [Божович Е.Д., 2009]. Выявляются особенности каждого компонента, возможности становления у школьника позиции субъекта учения как целостного психологического новообразования.

Проведенные нами исследования были направлены на изучение развития у школьников двух компонентов субъектной позиции: когнитивного и личностно-смыслового. При подготовке к экспериментам мы исходили из представленных в концепции положений о содержании этих компонентов. Основой когнитивного компонента является компетенция школьника в материале учебных дисциплин, которая представляет собой единство строгого знания, усвоенного в ходе обучения, практических житейских обобщений и интуитивных открытий. Она позволяет ученику работать не только с формализованным знанием, но и с неформализуемыми характеристиками изучаемых объектов; не только решать готовые стандартные и нестандартные задачи, но и создавать свои, оригиналь-

ные; находить способы переработки новой информации; строить образ изучаемого объекта, используя и знания, и собственный опыт, в частности – перцептивный. В содержание личностно-смыслового компонента входит: отношение школьников к обучению и к материалу отдельных предметов (предполагает оценку их значимости и непосредственной интересности), а также потребность в определенных формах сотрудничества в различных учебных ситуациях и ценностная ориентация на образование [Божович Е.Д. 2009]. В целях исследования личностно-смыслового компонента нами был взят показатель «отношение школьников к экспериментальным учебным заданиям». Для изучения особенностей когнитивного компонента использовался показатель «проявления способов выполнения экспериментальных учебных заданий». Разрабатывая методику экспериментов, мы проанализировали и сопоставили различные виды учебной работы школьников при обучении физике. Результаты показали, что наиболее полно проявлялись особенности когнитивного компонента при выполнении школьниками самостоятельной работы над задачей в целях ее усложнения.

Эксперименты проводились на материале физики с учащимися седьмых и восьмых классов. В качестве учебных заданий использовалось самостоятельное преобразование школьниками физических задач. На подготовительном этапе в процессе обучения школьников решению задач была рассмотрена структура физических задач, особенности их формулирования, с помощью которых нетрудно некоторые данные выразить в «скрытом виде», провоцировать на использование житейских рассуждений, приводящих к конфликтам с научным знанием. В ходе эксперимента мы предлагали учащимся сначала решить простую задачу, а затем попытаться ее преобразовать, проявить свое творчество и сконструировать более сложные, интересные, «хитрые» задачи.

Эксперименты проводились при изучении тем «Закон Архимеда» (VII класс), «Тепловые явления» и «Электричество» (VIII класс). Всего участвовало 276 испытуемых, в том числе 84 семиклассника и 192 восьмиклассника. Результаты изучения когнитивного компонента показали, что у школьников происходит становление разнообразных способов преобразования физических задач в целях их усложнения.

**Способы преобразования структуры задачи.** В качестве исходной дается текстовая задача. Используя свой учебный и внеучебный опыт, ученик конструирует новую задачу, где часть данных выражена не словесно, а в других знаковых формах (рисунки, графики, схемы). Задача становится сложнее, так как в ходе решения надо сначала, например, распознать вид соединения резисторов на основе схемы, определить вид и параметры теплового процесса по графику, снять показания прибора, изображенного на рисунке.

**Способы конкретизации условий задачи.** Исходная задача сформулирована на физическом языке. Преобразуя текст, ученик хотя бы часть данных формулирует на житейском языке, либо вводит конкретное описание ситуации на физическом языке со «скрытыми данными».

**Способы изменения полноты условий задачи.** В качестве исходной дается стандартная задача. Ученик преобразует ее в задачу с избыточными или с неполными данными. Задача становится сложнее, так как в ходе решения необходимо либо отвлечься от избыточных, «сбивающих» данных, либо обратиться к внеучебному опыту, чтобы дополнить условия, в частности – использовать дополнительную литературу, свои наблюдения, знания о предметах, используемых в быту, т.д.

**Способы преобразования простой физической ситуации, описанной в условии задачи, в сложную.** В предложенной ученику простой задаче рассматривается один физический объект и один физический процесс, например, нагревание воды. Преобразуя задачу, ученик может увеличить количество объектов, количество физических процессов, протекающих последовательно или одновременно. Задача будет еще более сложной, если для ее решения потребуются использовать знания не одной, а из нескольких тем курса физики или из нескольких учебных предметов.

**Способы преобразования задачи с единственным решением в задачу с множеством решений.** В школьном курсе физики обычно даются задачи, решая которые, ученик получает единственный ответ. В психологических исследованиях показано, что для развития мышления школьников целесообразно кроме задач с единственным решением использовать и задачи с множеством решений [Вайзер Г.А., 2000]. Один из способов – изменить содержание вопро-

са. Например, в исходной задаче требуется вычислить выталкивающую силу, действующую на брусок, частично погруженный в воду. Новый вопрос: как можно увеличить выталкивающую силу, действующую на брусок? Усложняя задачу с помощью этого вопроса, ученик опирается на знания закона Архимеда и на практический опыт. Он предвидит, что, например, можно увеличить плотность жидкости, подсолить воду, погрузить брусок полностью, изменить место проведения опыта (в частности – географическую широту, от которой зависит ускорение свободного падения).

Результаты изучения личностно-смыслового компонента показали, что у школьников в процессе создания разнообразных способов по преобразованию физических задач в целях их усложнения происходит становление положительного отношения к экспериментальному заданию. Этому, в частности, способствовало и осознание своего необычного статуса – создателя нового (в отличие от потребителя уже готовых задач как продуктов труда взрослых). В ходе эксперимента учитель на уроке использовал преобразованные учениками задачи. Это в определенной мере способствовало возросшим потребностям подростков в удовлетворении желания участвовать в труде взрослых, в частности – быть соучастником труда педагога.

Анализ свободных высказываний и результатов бесед позволил сопоставить отношение испытуемых к этому заданию в начале и в конце эксперимента. После первых работ некоторые ученики (более 30%) считали, что надо *«ограничиться только решением задач»*, что *«и простых, и сложных задач в учебнике достаточно»*. Однако по ходу эксперимента у них возникал интерес к усложнению простых задач. Результаты итоговых бесед показали, что все испытуемые положительно оценили экспериментальные задания. Они отмечали, что эти задания *«способствуют развитию мышления»*, *«помогают хорошо понять физику, запомнить формулы, научиться самостоятельно решать задачи»*. Подчеркивая значимость нового вида работы, учащиеся утверждали, что *«хочется сделать задачу посложнее, а для этого использовать свои наблюдения из жизни, знания из разных учебных предметов»*.

Приведем фрагмент беседы с восьмиклассником, у которого в определенной мере проявились когнитивный и личностно-смысловой компоненты

субъектной позиции. *«Я стараюсь по-разному изменять задачу. В вашей задаче олово нагревается от 40°С до 100°С. Я подумал о паяльнике. И взял, что температура олова повышается от комнатной до 240°С. Получилась “хитрая” задача. Ведь кусочек олова сначала нагревается до 232°С, потом плавится, потом расплав нагревается до 240°С. Моя задача помогает проверять знания. На уроке, когда Вы дали мою задачу, многие подумали, что я преобразовал только за счет слова “комнатная”. Они измеряли температуру, а решали только про нагревание, не увидели плавление. Я потом им объяснил свою задумку. Мне теперь очень нравится самому делать сложные задачи».*

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ**

*к.п.н., Васина Ю.М., Тула, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются содержание понятия «оценка уровня достижений учащихся», «портфолио» как одна из форм качественного оценивания учебной деятельности ребенка, его типы и критерии оценки.

**Ключевые слова:** оценка уровня достижений учащихся, портфолио, критерии оценки учебных портфолио.

## **ASSESS PROGRESS TOWARDS STUDENTS: THE PROBLEM OF CREATING MODERN TOOLS**

*Vasina Y.M.*

**Annotation.** The article discusses the concept of "assessment of the level of student achievement", "portfolio" as a form of qualitative evaluation of educational activity of the child, its types and assessment criteria.

**Keywords:** assessment of the level of student achievement, portfolio, portfolio evaluation criteria of training

Последнее время большое внимание уделяется поискам новых форм проверки и оценивания достижений учащихся и уровня их подготовленности. Очевидно, что стандартная процедура экзамена, как и различные формы тестирования, не всегда могут определить уровень сформированности навыков и умений учащегося, необходимых ему для дальнейшего образования и жизни. И, конечно, трудно по результатам тестирования судить о его индивидуальных

особенностях, склонностях и одарённости. Следовательно, надо использовать такие формы итоговой или промежуточной аттестации, которые бы позволили представить более развёрнутую и точную картину достижений ученика.

Объективная оценка уровня достижений учащихся предназначена для:

- получения объективной информации о достигнутых учащимися результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям образовательных стандартов;
- выявления положительных и отрицательных тенденций в деятельности учителя;
- установления причин повышения или снижения уровня достижений учащихся с целью последующей коррекции образовательного процесса.

Трудно не согласиться с мнением Т.Г. Новиковой и А.С. Прутченкова о том, что в процессе модернизации системы контроля целесообразно сохранить и распространить все то положительное, что было накоплено в ряде школ страны за последние годы (введение мониторинга учебных достижений в рамках уровневой дифференциации в обучении; использование разнообразных форм контроля при итоговой аттестации учащихся, введение компьютерного тестирования и др.), и изменить то, что тормозит развитие системы образования (субъективизм оценок, преимущественная ориентация на проверку фактологического материала, недостаточное использование средств контроля, формирующих заинтересованность каждого ученика в результатах своей познавательной деятельности, несопоставимость результатов контроля по школам, недостаточная подготовленность учителей и администрации школ к использованию современных средств измерения уровня образовательных достижений и др.).

Современные образовательные инновации делают акцент собственно на учении, ставя ученика в центр образовательного процесса, предоставляя ему максимум свободы и ответственности в организации собственной учебной деятельности – в поисках источников информации, выборе экспертов и руководителей в учебных исследованиях, разработке индивидуальных учебных программ. Поэтому в оценивании все больше значения придается самооцениванию.

Формой такого реалистического оценивания, ориентированного на качественное обновление оценки, на результат учебной деятельности, включающего самооценивание, является технология «портфолио». Конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Использование технологии портфолио школьника или «папки личных достижений», возможно, поможет в какой-то мере решить проблемы, связанные с объективным оцениванием результатов деятельности ученика. Портфолио не используется для сравнения учеников между собой, это документация, представляющая индивидуальное развитие за определенный отрезок времени.

Существуют различные типы портфолио: «Портфолио достижений», «Рефлексивный портфолио», «Проблемно-ориентированный портфолио» и «Тематический портфолио». Портфолио любого типа имеет четыре основных раздела: «Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы» и «Достижения».

Раздел «Портрет» предназначен для представления информации об ученике и раскрывает личность обучающегося. В него собираются фотографии, корреспонденция, свидетельства, характеризующие любимые занятия, характеристики, краткая история успехов, визитная карточка, синквейн, резюме, собственный герб с личным девизом.

Раздел «Коллектор» содержит материалы, авторство которых не принадлежит ученику. Здесь собирается чужая информация, собираемая по теме, поступающие от учителя, из учебников и справочников, иллюстрации.

Раздел «Рабочие материалы» должен включать все материалы, созданные и систематизированные учеником. Возможны такие рубрики, как письменные работы, график-органайзер (таблицы, схемы). Вопросы, оставшиеся без ответов, вредные советы, практика применения.

В раздел «Достижения» войдут те материалы, которые отражают лучшие результаты обучающегося, демонстрирующие его успехи, прогресс в учёбе, рефлексивный комментарий к каждому материалу (эссе) [Васина Ю.М., 2012]

В современной практике в портфолио включены также разделы, посвященные планированию будущих этапов обучения в соответствии с общей направленностью непрерывного, «пожизненного» образования. Это делает портфолио рабочим инструментом, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать собственные образовательные достижения.

Важную роль в системе оценки учебных портфолио играют критерии, которые непосредственно отражают основные цели обучения данному предмету. Так, в описываемом опыте такими критериями являются:

- развитость математического мышления (гибкость, рациональность, оригинальность мышления);
- сформированность умения решать задачи и доказывать теоремы;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т.д.);
- развитость коммуникативных математических умений (умение работать в малых группах, умение выступать с математическими докладами);
- сформированность письменного математического языка, умение четко и аргументированно излагать свою мысль;
- грамотность в оформлении решений задач и доказательств теорем, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т.д.;
- сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей...).

С точки зрения итоговой оценки учебного портфолио можно рекомендовать следующую четырехуровневую систему.

*Самый высокий уровень.* Учебные портфолио данного уровня характеризуются всесторонностью в отражении основных категорий и критериев оценки. Содержание такого портфолио свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе учащегося по уровню развития его математического мышления, умения решать задачи, прикладных и коммуникативных умений, наличия высокого уровня самооценки и творческого отношения к предмету. В содержании и оформлении учебного

портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.

*Высокий уровень.* Портфолио этого уровня демонстрирует солидные математические знания и умения учащегося, но, в отличие от предыдущего, в нем могут отсутствовать некоторые элементы из необязательных категорий, а также может быть недостаточно выражена оригинальность в содержании и отсутствовать творческий элемент в оформлении.

*Средний уровень.* В учебном портфолио данного уровня основной акцент сделан на обязательной категории, по которой можно судить об уровне сформированности программных знаний и умений. Отсутствуют свидетельства, демонстрирующие уровень развития творческого математического мышления, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на языке математики (как устном, так и письменном).

*Слабый уровень.* Портфолио, по которому трудно сформировать общее представление о математических способностях учащегося. Как правило, в нем представлены отрывочные задания из разных категорий, отдельные листы с не полностью выполненными задачами и упражнениями, образцы попыток выполнения графических работ и т.п.

Безусловно, существуют реальные трудности и противоречия во внедрении данной инновации в учебный процесс. Но вместе с тем учебные портфолио дают новый толчок развитию проблемы оценки, показывают возможные направления обновления традиционной системы, и в конечном счете формируют новое понимание самого процесса обучения. Поэтому, портфолио можно рассматривать в качестве модели индивидуального образовательного маршрута. Оно является востребованной педагогической технологией, инструментом мониторинга образовательных достижений.

## **БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОСНОВНЫХ И СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ**

*Вершинкина Е.В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие о безопасности образовательной среды, приводятся результаты мониторингового исследования комплексной безопасности образовательной среды и приводится сравнительный анализ состояния комплексной безопасности в основных и структурных подразделениях образовательных комплексов.

**Ключевые слова:** безопасность, образовательная среда, образовательный комплекс.

## THE SAFETY EDUCATION ENVIRONMENT MAIN AND STRUCTURAL SUBDIVISIONS EDUCATIONAL COMPLEXES

*Vershinkina E.V.*

**Annotation.** Discusses the concept of security of the educational environment, the results of the monitoring study of complex safety educational environment and provides a comparative analysis of the complex security main and structural units of the educational complexes.

**Keywords:** safety, educational environment, educational complex.

Безопасность личности является одним из важнейших факторов для ее нормального формирования, развития и жизнедеятельности. Тенденции к развитию личности могут возникнуть исключительно в том случае, когда потребность в безопасности будет удовлетворена. Формирование личности подростка происходит, в значительной степени, в среде его образовательной организации. Таким образом, можно говорить не только о системе обучения и воспитания, но и о таком аспекте современной образовательной системы, как обеспечение её безопасности, в данном случае психологической [Bosworth K, 2011]. Отсутствие безопасности во взаимодействии в образовательной организации оказывает негативное влияние на всех субъектов образовательного процесса.

А.А Ясвин [Ясвин В.А., 2001] и многие другие исследователи, выделяя структурные компоненты образовательной среды, опирается на эколого-психологический подход, согласующийся с теорией об экологическом комплексе Л. Шноре и О. Дункна. Данная теория включает в себя разъяснение функционального единства среды и человеческого общества. А.А. Ясвиным была создана четырехкомпонентная модель, в которой были выделены соци-

альный, пространственно-предметный и психодидактический компонент, а также непосредственно субъекты образовательного процесса.

Т. С. Кабанченко понимает психологическую безопасность как особое состояние информационной среды, и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности, функционирования и развития социальных субъектов. [Кабанченко Т. С., 2000]

В целом, психологически безопасная образовательная среда способствует развитию и удовлетворению социально ориентированных потребностей учащихся, укреплению и повышению самооценки, приводит к более полному развитию потенциала личности.

В современном российском образовании в настоящее время происходят значительные изменения. С целью обеспечения преемственности всех ступеней образовательного процесса в рамках реализации постановления Правительства Москвы № 86 от 22 мая 2011 года во всех округах столицы активно ведется создание образовательных комплексов, в которые объединяются как школы, так и дошкольные образовательные учреждения. Основной из задач в условиях создания образовательных комплексов становится формирование комфортной среды, в которой все субъекты образовательного процесса будут ощущать себя комфортно и безопасно. Создание комплексов представляется допустимым только в случае согласия всех участников процесса объединения, а это возможно исключительно при условии понимания и принятия всеми структурными подразделениями общей миссии, ценностей и приоритетов.

Межведомственным ресурсным Центром мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды в 2013 – 2014 гг. был проведен мониторинг состояния безопасности образовательной среды, в котором рассматривались, в том числе, и образовательные комплексы. В мониторинге были проанализированы следующие параметры комплексной безопасности образовательной среды:

1. Физическая безопасность.
2. Отказ от употребления ПАВ.

3. Отсутствие среди субъектов образовательной среды в образовательной организации (далее ОО) проявлений ксенофобии и социальной дифференциации.

4. Отсутствие в отношении субъектов образовательной среды в образовательной организации проявлений физического насилия.

5. Отсутствие в отношении субъектов образовательной среды в образовательной организации проявлений психологического насилия.

6. Отсутствие нарушений учебной дисциплины, дезорганизирующих образовательный процесс.

7. Удовлетворенность отношениями с педагогами, администрацией и обучающимися.

8. Наличие профилактических мероприятий.

9. Отсутствие рисков безопасности в социальном поведении обучающихся.

10. Личностно и профессиональное становление.

11. Информационная безопасность.

Были выделены и описаны значимые различия по всем параметрам комплексной безопасности (сравнение средних, t-критерий для независимых выборок) между основными и структурными подразделениями образовательных комплексов (далее ОПК и СПК).

Анализ статистически значимых различий ответов обучающихся на вопросы шкалы «Отказ от табакокурения» показывает, что подростки, обучающиеся в ОПК, чаще высказывают согласие с тем, что сигарета может их успокоить в трудную минуту ( $p=,000$ ). Те же подростки чаще соглашались с тем, что они бы попробовали токсическое вещество, если бы это не принесло вреда здоровью ( $p=,000$ ). Это указывает на более высокий риск табакокурения и токсикомании среди обучающихся основных подразделений комплексов. Кроме этого, подростки, обучающиеся в СПК, чаще высказывали согласие с тем, что обучающиеся с ограниченными возможностями и здоровые дети могут учиться вместе ( $p=,025$ ). Можно отметить, что для обучающихся СПК характерна более высокая толерантность к подросткам с ограниченными возможностями здоровья. Подростки, обучающиеся в ОПК, чаще отвечали, что пережили в текущем

учебном году такие травмирующие события, как унижения, оскорбления, высмеивание одноклассниками ( $p=,004$ ), безразличие учителей ( $p=,004$ ), подавление со стороны учителей ( $p=0,01$ ), смерть близкого человека ( $p=,014$ ), развод в семье ( $p=0,01$ ). Обучающиеся ОПК чаще отвечают, что их одноклассники оказывались в ситуации, когда в школе демонстративно отказывались сидеть рядом и общаться с ними ( $p=,014$ ).

В исследовании было выявлено, что в ОПК больше педагогов, которые необоснованно критикуют обучающихся, унижают их достоинство, насмеваются ( $p=,000$ ). Это говорит о том, что для образовательной среды структурных подразделений комплексов в меньшей степени характерны проявления психологического насилия.

Исследование продемонстрировало, что подростки, обучающиеся в ОПК, чаще сталкивались со случаями вымогательства ( $p=,000$ ), подвергались в текущем учебном году рукоприкладству со стороны учителей ( $p=0,05$ ). Подростки, обучающиеся в ОПК, чаще высказывают готовность первыми начать драку ( $p=,000$ ), и задумывались о возможности разрешения спора при помощи драки ( $p=,000$ ). Подростки, обучающиеся в ОПК, утверждают, что в их школе есть обучающиеся, которые избивают других обучающихся ( $p=0,01$ ). Таким образом, среда ОПК является менее защищенной такой угрозой ее безопасности, как физическое насилие.

Дальнейший анализ показал, что обучающиеся структурных подразделений комплексов реже нарушают учебную дисциплину: организуют травлю, насмеваются и издеваются над обучающимися ( $p=,000$ ), грубят и насмеваются над педагогами ( $p=,000$ ), употребляют алкоголь на территории школы ( $p=,000$ ), систематически срывают занятия ( $p=0,05$ ), портят имущество школы ( $p=0,01$ ). Подростки, обучающиеся в СПК, проявляют большую осведомленность о том, какую ответственность несет обучающийся за сквернословие ( $p=0,05$ ). Подростки, обучающиеся в ОПК, чаще отвечают, что прогуливают уроки ( $p=,000$ ) и опаздывают на уроки ( $p=,000$ ).

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что образовательная среда структурных подразделений комплексов представляется более безопасной, чем образовательная среда основных подразделений

образовательных комплексов. Подростки, обучающиеся в СПК, реже подвергаются как физическому, так и психологическому насилию, проявляют большую толерантность по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. В целом, обучающиеся СПК склонны выше оценивать личную удовлетворенность от взаимодействия с классным коллективом и всей средой образовательной организации.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

*к.п.н., Груздова И.В., Тольятти, Россия*

**Аннотация:** В статье раскрываются основные положения теории музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, обосновывается идея формирования основ музыкально-эстетической культуры дошкольников в процессе приобщения к ценностям музыкального искусства.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическое воспитание, эстетические ценности, музыкальное искусство, музыкально-эстетическая культура.

## TEORETIKO-METODOLOGICHESKIE APPROACHES TO MUSICAL AESTHETICALLY EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

*Gruzdova I.V.*

**Annotation.** In article basic provisions of the theory of musical and esthetic education of children of preschool age reveal, the idea of formation of bases of musical and esthetic culture of preschool children in the course of familiarizing with values of musical art locates

**Keywords:** musical and esthetic education, esthetic values, musical art, musical and esthetic culture

В дошкольной педагогике под музыкально-эстетическим воспитанием понимается целенаправленный процесс чувственного и рационального познания эстетических явлений в искусстве и окружающей жизни, формирование творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, и оценивать красоту и выразительность музыки, создавать эстетические образы в музыкальной, игровой и художественной деятельности.

Музыкально-эстетическое воспитание решает задачи развития и формирования интегративных качеств личности, связанных с эмоционально-чувственным и художественно-образным познанием музыкального искусства в сравнении с другими видами искусств и со способностью соотносить выразительность музыки с окружающей ребенка жизнью в ходе общения и взаимодействия с природой, взрослыми, сверстниками. В процессе музыкально-эстетического воспитания детей закладываются основы музыкально-эстетической культуры личности.

Понятие музыкально-эстетическая культура дошкольников обусловлено механизмом воздействия музыки на человека и характером протекания музыкально-эстетической деятельности.

Музыкальный опыт дошкольника складывается в неразрывном единстве с опытом художественной и эстетической деятельности по освоению эталонов красоты в искусстве и окружающем мире. Музыка содержательно отражает эмоционально-чувственный мир человека.

Следовательно, музыкально-эстетическая культура дошкольника проявляется в эмоциональной отзывчивости на музыку и общей музыкальности ребенка, эмоционально-ценностном отношении к произведениям искусства и проявлениям красоты в окружающем мире, способности к художественно-эстетическому отражению действительности в разнообразных формах музыкально-эстетической деятельности.

Воздействие музыки осуществляется в различных видах музыкально-эстетической деятельности – исполнительской, творческой, в деятельности восприятия, которые никогда не бывает только музыкальными. Восприятию музыки, ее исполнению и музыкальному творчеству присущ принцип интеграции с иными, немusicalными явлениями жизни ребенка и, прежде всего, эстетическими, такими как поэтика природы, красота человеческого поступка, выразительность жеста, слова, цвета и др.

В дошкольном возрасте музыкально-эстетическая деятельность охватывает в наибольшей степени музыкальную активность, интегрированную в соответствии с содержанием музыки с другими видами деятельности (речевой, поэтической, художественно-изобразительной, театрально-игровой). Такая инте-

грация наиболее эффективна в условиях музыкальной игры, позволяющей в естественной для ребенка форме осваивать многозначный мир культуры.

Процесс формирования основ музыкально-эстетической культуры у детей дошкольного возраста опирается на следующие методологические подходы: системно-деятельностный, культурологический, аксиологический.

Системно-деятельностный подход в дошкольном образовании ориентирует педагогов и родителей на ценностное отношение к детству и создание максимальных условий для активности детей во всем ее разнообразии, при этом особое внимание уделяется ведущим видам деятельности дошкольников и прежде всего творческой игре.

Музыкально-эстетическая деятельность в форме игры (сказка, мини-опера, мини-балет, карнавал), основанная на интонационно-двигательном и художественно-речевом самовыражении является эффективным средством эмоционально – деятельностного переживания и присвоения дошкольниками социально значимых ценностей.

Культурологический подход обеспечивает направленность музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного образования на становление и развитие культурной личности. Одной из важных задач эстетического воспитания является приобщение детей к искусству как элементу культуры, в котором аккумулируются художественно-эстетические ценности. В искусстве кроется особый опыт личностного развития человека, сконцентрированный в духовно-практическом и ценностно-эвристическом познании мира. Искусство обращается к человеку как к субъекту, уникальной и свободной личности, вступает с ним в духовный контакт, вызывает активное сопереживание и размышления.

Музыка и искусство в целом изначально ориентировано как на осмысление мира, так и на выявление его значимости для человека. В этой связи процесс музыкально-эстетического воспитания в русле культурологического подхода позволяет раздвигать границы познания, создает условия для приобщения дошкольников к общечеловеческим ценностям, способствует становлению музыкально-эстетической и общей культуры личности.

Культурологический подход основывается на идее ценности саморазвития ребенка как творческой личности, в процессе воспитания дошкольник как субъект культуры «проводится» через культурные значения, переживания, чувственная ткань которых и личностный смысл воплощены в музыкальном языке, далее они распознаются в явлениях культуры (сказка, театр, изобразительное искусство, танец и др.) и находят свое отражение в окружающем ребенка мире.

Музыкально-эстетическое воспитание в дошкольном возрасте предполагает актуализацию процесса восхождения личности к культуре на основе освоения ценностей музыкально-прекрасного, включает развитие эмоционально-ценностного отношения к явлениям окружающего мира на основе усвоения ценностей музыки, ее художественно-образного, эстетического и этического содержания.

В рамках аксиологического подхода музыкально-эстетическое воспитание дошкольников ориентировано на приобщения к ценностям культуры и музыкального искусства, в результате чего происходит становление «связной системы личностных смыслов» (А.Н. Леонтьев); складывающаяся система ценностей определяет направленность музыкально-эстетических интересов, вкусов, оценок, актуализирует готовность руководствоваться ими в музыкально-художественной деятельности, посредством обретения смыслов-целей, смыслов интересов, смыслов - переживаний, смыслов - отношений происходит процесс становление компонентов музыкально-эстетической культуры личности.

Ценностями музыкальной культуры являются шедевры музыкального искусства и народного творчества как эталоны красоты в музыке, запечатленные в ее интонациях. Освоение музыкальной культуры дошкольниками происходит в процессе постижения «интонационного словаря» (Б.В. Асафьев) музыки разных эпох и стилей. Попадая в сферу индивидуального сознания личности в виде переживаний, чувств, мыслей и оценок ценности музыкальной культуры распредмечиваются и становятся личностным достоянием.

Присвоение ценностей музыкальной и эстетической культуры обогащает жизненный опыт детей эмоциональными переживаниями, знаниями о музы-

ке, литературе, живописи и других видах искусства, представлениями о красоте, гармонии и соразмерности окружающего мира, продуктивным творчеством. Результатом присвоения ценностей становится положительное, эмоционально - ценностное отношение детей к содержанию музыкальных и художественных произведений, искусству в целом, природе и проявлениям благородства в поступках человека.

Роль взрослых (педагога, воспитателя, родителей) состоит в том, чтобы открыть ребенку мир музыкальных ценностей, из которых они могут выбирать смыслы для решения своих жизненных проблем, что достигается путем активного включения в музыкально-игровое творчество, диалоги-беседы, интегрированные занятия и развлечения, побуждающие к переживаниям ценностей как лично-значимых.

## **ВЛИЯНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА**

*к.п.н., Есикова Т.В., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная в современном обществе проблема профессиональной мобильности во взаимосвязи с развитием правового сознания, правовой культуры, ценностей. Анализируются правовые представления как отражение уровня социального развития человека.

**Ключевые слова:** право, личность, правосознание, ценности, профессиональная мобильность, профессиональная мобильность молодого специалиста.

## **VIYANIE LEGAL CONSCIENCE ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG PROFESSIONALS**

*Esikova T.V.*

**Abstract.** The actual problem of professional mobility in modern society is considered in this article. The problems associated with the study of legal awareness, legal culture and values are considered in the research. The legal representations like reflection of the level of social development of man are analyzed too.

**Keywords:** political rights, personality, legal awareness, legal values, professional mobility, professional mobility of young professionals.

Правовое сознание является одним из компонентов профессиональной мобильности молодого специалиста, поскольку правовая компетентность способствует успешной социализации молодого специалиста, гибкости при смене профессии и повышает уровень профессионализма. Позитивное отношение к правовой действительности позволяет молодому специалисту быть уверенным в себе и грамотно с правовой точки зрения разрешать возникающие проблемы в профессиональной деятельности.

Несоответствие возможностей профессионального развития молодых специалистов их субъективным притязаниям в значительной мере дестабилизирует социальные отношения. Достижение желаемого статуса приносит удовлетворение и является стимулом для его дальнейшего повышения, а отсутствие реализации жизненных планов приводит к разочарованию и поиску других путей жизненного самоопределения, в том числе посредством нарушения закона, участия в деструктивных организациях и группировках, противоправной деятельности. Поэтому возникает задача целенаправленной подготовки молодых специалистов к профессиональной деятельности и функционированию в современном, быстро меняющемся мире посредством развития правового сознания.

Под *правовым сознанием в контексте* исследования профессиональной мобильности понимается отражение в сознании действующего права, правовой действительности, а так же оценка в правовых понятиях и категориях существующих общественных отношений в профессиональной деятельности и представления о желаемом праве [Есикова Т.В., 2014]. Расширение профиля в направлении правовой компетентности, как в рамках собственной профессии, так и при совмещении профессий, освоение молодыми специалистами других профессий и видов деятельности способствуют профессиональному развитию.

Теоретический анализ литературы по проблеме развития правового сознания молодого человека и его профессионального развития позволяет выдвинуть *концептуальную гипотезу*, заключающуюся в том, что молодые люди с развитым правовым сознанием обладают и высоким профессиональным разви-

тием, несут ответственность за собственные поступки и действия, имеют высокий уровень субъективного контроля в области производственных отношений. И, наоборот, молодые люди с низким уровнем развития правового сознания не несут ответственность за содеянное, не стремятся выполнить в производственной деятельности свои обязанности максимально хорошо в соответствии с законом и уставом организации. Кроме того, можно предположить, что высокий уровень правового сознания основан на моральной нормативности высокого уровня.

Для проверки теоретического предположения о том, что уровень нравственности и морального сознания влияет на правовое сознание и, затем, развитие правового сознания влияет на профессиональную мобильность, было проведено диагностическое исследование.

В диагностике приняли участие 300 молодых специалистов, имеющих высшее образование и возраст до 35 лет, работающих по специальности в г. Санкт-Петербурге. Приняло участие 159 лиц женского пола и 141 – мужского. Выборка испытуемых осуществлялась случайно из генеральной совокупности молодых людей, имеющих высшее образование.

Диагностический инструментарий был подобран в целях проверки концептуальной гипотезы. Знания и представления в области права, которые являются познавательным компонентом правового сознания, а также отношение к праву, выяснялись по анкете на выявление уровня сформированности когнитивных составляющих правосознания личности, авторами которой являются А.Б. Фирстов, А.И. Сорокина) [Сорокина А.И., 2013] и методике исследования правовых представлений Л. Колберга и Дж.Тапп, адаптированной сотрудниками ИП РАН А.Н. Славской, М.И. Воловиковой. Испытуемым предлагалось ответить на открытые вопросы анкет, без учета знаний правоведения, где наиболее важным являлось отношение к правовой действительности. Правовое сознание, являющееся составной частью морального сознания, было исследовано по методике оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга). Испытуемым в данном случае необходимо было сделать выбор, для некоторых молодых людей этот выбор состоял между моральной и правовой нормой, у других же – моральная норма совпадала с правовой. Уровень про-

фессиональной мобильности мы выявляли через призму исследования интернальности в области производственных отношений, которая изучалась по методике «Уровень субъективного контроля», авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера). Моральная нормативность, поведенческая регуляция и личностный адаптационный потенциал изучались по методике А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина «Адаптивность».

На основе данных измеряемых переменных и основной концептуальной гипотезы о влиянии правового сознания на профессиональное развитие, мы сформулировали гипотезы в терминах производимых измерений. Первая частная гипотеза заключается в том, что молодые люди с развитым правовым сознанием обладают и высокой интернальностью в области производственных отношений. Причем, чем выше уровень правового сознания, тем и более высок уровень ответственности, интернальности в области производственных отношений, и наоборот: мы полагаем, что низкий уровень развития правового сознания будет влиять на интернальность, вероятно, должна быть более низкая ответственность при выполнении служебных обязанностей у молодого специалиста. Вторая частная гипотеза заключается в том, что моральная нормативность влияет на правовое сознание. Чем выше моральная нормативность, тем выше правовое сознание. И, наконец, третья частная гипотеза выдвигает предположение о том, что моральное сознание, изученное на основе дилемм Л. Колберга, влияет на правосознание. Чем выше моральное сознание, тем выше и уровень развития правового сознания.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что пол не влияет на развитие моральной нормативности и его уровень, встречается различное сочетание соотношения уровней как у мужчин, так и у женщин.

В свою очередь моральная нормативность влияет на производственную интернальность, то есть морально-нравственные принципы молодого специалиста проявляются в производственной деятельности в значимых ситуациях. Человек возлагает ответственность за происходящее в его работе, прежде всего на себя, а затем на коллег и начальство, и другие внешние факторы, основываясь при этом на общечеловеческих этических принципах.

Интернальность в области производственных отношений зависит, прежде всего, от общей интернальности. То есть человек, имеющий интернальный, внутренний локус контроля над значимыми ситуациями в области достижений и неудач, в семье и межличностных отношениях, в отношении к собственному здоровью, имеет внутренний локус контроля (интернальный тип) и в области производственных отношений. Правовое сознание, так же положительно влияет на производственную интернальность [Есикова Т.В., Наследов А.Д., 2014].

Наше исследование показало, что подтвердилась концептуальная гипотеза, заключающаяся в том, что молодые специалисты, имеющие высокий уровень правового сознания являются и профессионально развитыми, так как уровень субъективного контроля в области производственных отношений у них выше. Выявлена также и неоднозначность влияния такого фактора, как моральная нормативность.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.п.н., Захарова С.Н., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье обосновывается возможность применения гендерного подхода для повышения эффективности инклюзивного образования; устанавливается общность гендерного подхода и инклюзивного образования на уровне целеполагания, аксиологическом, технологическом и результативном.

**Ключевые слова:** гендерный подход, инклюзивное образование.

## **THE IMPLEMENTATION OF THE GENDER APPROACH AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Zakharova S.N.*

**Annotation.** The article explains the possibility of applying a gender approach to improve the effectiveness of inclusive education; common set of gender mainstreaming and inclusive education at the level of goal-setting, axiological, technological and productive.

**Keywords:** gender approach, inclusive education.

Инклюзивное образование – относительно новое направление в мировой педагогической науке и практике, но его идеи обогатили образование новыми

подходами. Согласно положениям Саламанкской (1994) и Женевской (1999) деклараций инклюзивное образование призвано обеспечить реализацию права на обучение по месту жительства для следующих категорий учащихся: сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья, представителей национальных и религиозных меньшинств, выходцев из малообеспеченных слоев населения, одаренных и талантливых учащихся, труднообучаемых и трудновоспитуемых детей, представительниц женского пола. В Республике Беларусь активно разрабатываются различные модели и методика инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, реализуется ряд проектов по обучению детей-сирот за пределами интернатных учреждений. Для одаренных учащихся существуют учреждения образования со специализированной и углубленной подготовкой (гимназии и лицеи различных профилей – от гуманитарного до естественнонаучного). Во всех учреждениях образования разработана и реализуется система помощи слабоуспевающим и труднообучаемым детям (поддерживающие и стимулирующие занятия, предметные консультации).

Меньшее внимание в нашей стране уделяется применению идей инклюзии для решения гендерных проблем в образовании. Согласно докладу [Пальчик Г.В.] в Беларуси реализуется совместное обучение детей обоего пола, охват учреждениями образования мальчиков и девочек приближается к 100%. Таким образом, в нашей стране не наблюдается диспропорции, о которой говорится в докладе ООН по инклюзии [Ван ден Брюль Ж.]. Однако массовая белорусская школа не лишена гендерных проблем, решение которых может стать условием эффективности инклюзивного образования.

Обобщив результаты исследований зарубежных и белорусских социологов (Э. Гидденс, С. Бем, Л. Г. Титаренко, Ф. И. Храмцова), психологов (Ш.Берн, Т.В. Бендас, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, Л.Г. Степанова, В.А. Янчук) и педагогов (С.Д. Матюшкова, Л.В. Штылева, Е.Р. Ярская–Смирнова), выделим следующие группы гендерных проблем в современном школьном образовании:

–организационно-управленческие (внешние): преимущественно женский состав педагогического коллектива и обслуживающего персонала; прева-лирование мужчин в руководстве учебного заведения;

1) собственно-педагогические (внутренние):

–содержательные (гендерный дисбаланс в содержании учебных пособий, трансляция через учебный, иллюстративный и справочный материал учебников и учебных пособий гендерных стереотипов),

–технологические (выбор форм и методов, стиль общения педагога, отношение педагога к представителям разного пола, способы внешней мотивации для мальчиков и девочек).

Разрешение перечисленных проблем посредством реализации гендерного подхода будет содействовать также успешной инклюзии в образовании, поскольку между основными положениями инклюзивного образования и гендерным подходом существует сходство в целеполагании, на ценностном, технологическом и результативном уровнях.

Главной целью инклюзии является включение всех обучающихся в образование, создание благоприятных условий в учебном заведении для получения качественного образования всеми обучающимися, независимо от состояния их здоровья, пола, уровня интеллектуального развития и т.п. Одной из ключевых задач инклюзии является повышение активности всех участников педагогического процесса (педагогов, родителей, учащихся), что обеспечивает высокое качество образования и развитие у учащихся целого ряда компетенций (универсальных, социальных, коммуникативных и др.).

Целью применения гендерного подхода в образовании выступает исключение в развитии потенциала личности культурных ограничений по половой принадлежности, создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в педагогическом процессе. Инклюзивное образование и гендерный подход базируются на принципах природосообразности, индивидуализации и доступности образования, которые требуют соответствия его содержания и технологий возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Основными ценностями инклюзивного образования выступают: комфортные условия для получения образования, качественное образование, равное участие всех участников образовательного процесса на всех этапах его планирования и реализации. К ценностным основаниям гендерного подхода боль-

шинство исследователей относят: толерантность, активность, принятие других людей. Следовательно, на ценностном уровне инклюзивное образование и гендерный подход дополняют и конкретизируют друг друга.

В результате внедрения гендерного подхода должны быть созданы условия для развития самосознания и возможности для самореализации личности с андрогинным набором характеристик [Клецина И.С., 2009]. Реализация гендерного подхода позволит расширить зоны самореализации для представителей каждого пола: девочкам – в социально-гражданской и профессиональной сфере, мальчикам – в домашней, семейной сфере. В результате применения гендерного подхода мальчики приобретают возможность для более полноценной эмоциональной реализации, девочки – для профессиональной. Осуществление гендерного подхода развивает у всех участников образовательного процесса гендерную чувствительность, а значит, толерантность, открытость, чуткость к разнообразию – качества, значимые для инклюзивного образования и инклюзивного общества в целом.

Конечным результатом инклюзивного образования принято считать формирование социально активных граждан через создание максимально благоприятных условий для обучения и воспитания всех учащихся в условиях конкретного образовательного учреждения, через включение всех обучающихся в планирование и реализацию образовательной деятельности и управления ею. Таким образом, достижение целей инклюзивного образования частично связано с реализацией гендерного подхода.

Устранение феминизации образования через увеличение числа педагогов-мужчин будет содействовать повышению общего престижа педагогической профессии, оздоровлению психологической атмосферы и улучшению взаимоотношений в педагогическом коллективе конкретного учреждения образования, разнообразию форм и методов как в урочной, так и во внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работе учебного заведения. Все перечисленные факторы будут способствовать также реализации основных идей инклюзивного образования.

Технологическую общность гендерного подхода и инклюзии в образовании составляет необходимость применения в учебно-воспитательном процес-

се активных форм и методов. Они не только повышают качество образования через формирование внутренней мотивации и устойчивого интереса учащихся к учебной деятельности, но и развивают опыт социального взаимодействия, в т.ч. совместной деятельности представителей разного пола, людей с разным состоянием здоровья и т.д. Активные формы и методы содействуют формированию на основе интереса и активности самого обучающегося социальных и профессиональных компетенций, которые обеспечат успешность выпускника учреждения образования в повседневном общении, в семейной жизни и профессиональной сфере. Содержание образования, которое осваивается с помощью активных методов, характеризуется междисциплинарностью и тесной связью с реальной жизнедеятельностью человека, что является главным условием становления гендерной идентичности обучающихся, их успешной социализации.

Таким образом, между инклюзивным образованием и гендерным подходом в образовании существует соотношение общего—частного, целого – части, что проявляется во взаимосвязи основных положений каждого из изучаемых феноменов. Идеи инклюзии обогащают содержание гендерного подхода, а реализация гендерного подхода позволяет эффективнее и быстрее решать задачи инклюзивного образования.

## **РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 8-11 КЛАССОВ УЧИЛИЩ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА**

*Кабакович О. М., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль ценностных ориентаций в формировании мотивации достижения у учащихся 8-11 классов училищ олимпийского резерва в теоретическом аспекте. Анализируются отдельные позиции исследователей в области проблемы ценностных ориентаций и их значение для занимающихся спортом.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, мотивация достижения.

## **ROLE IN THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN STUDENTS GRADES 8-11 OLYMPIC RESERVE SCHOOLS**

**Abstract.** The article discusses the role of value orientations in the formation of achievement motivation in students grades 8-11 Olympic reserve schools in the theoretical aspect. Analyzes the individual positions of researchers in the field of the problem of value orientations and their significance for sports.

**Key words:** values, motivation to achieve

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, определяют жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее важным. Д.А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях. Данная точка зрения Д.А.Леонтьева важна для определения роли ценностных ориентаций в формировании мотивации достижения учащихся

8-11 классов училищ олимпийского резерва, так как достижения в спортивной деятельности требует осознанного отношения к самой деятельности и мотивация достижения результата является основным смысловым ядром [Леонтьев Д.А.,2005].

Е.С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. Он говорил, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности [Волков Е.С.,2002].

А.Г. Здравомыслов указывал, что ценностные ориентации являются важным элементом внутренней структуры личности, которые закреплены жизненным опытом каждого конкретного индивида и всей совокупностью его переживаний [Здравомыслов, А.Г.,1986]. У учащихся 8-11 классов, на наш взгляд, имеется незначительный жизненный опыт и определенные переживания, которые в должной степени позволяют им сориентироваться в тех ценностях, которые имеют важное значение в становлении спортивной личности.

С точки зрения Л.И. Анциферовой, направленность личности на определенные ценности — ценностные ориентации — формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных экви-

валентов. Для занимающихся спортом в данной возрастной категории очень важно «чутко улавливать» те ценности в спортивной деятельности, которые для общества весьма важны в плане подготовки будущего кадрового потенциала в спорте [Анциферова Л.И.,1994]. В этой связи формирование мотивации достижения по мнению В.Г. Алексеева может формировать ценностные ориентации, как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [Алексеева В.Г.,1984].

Н.Ф. Наумова выделяет ценностные ориентации как один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную, имеющую для человека значение картину мира. По её словам, ценностные ориентации дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т.е. не только регулируют, но и направляют эти действия [Наумова Н.Ф.,1995]. Можно согласиться с мнением Н.Ф.Наумовой о механизмах целеполагания при выборе альтернативных целей, которые будут для учащихся являться мотивом своей личной цели, связанной с достижением спортивных результатов.

По мнению М.С. Яницкого, тем самым система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения и определения его цели [Яницкий М.С.,2000].

Ф.Е. Василюк отмечает, что ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития. У учащихся 8-11 классов, складываются основные компоненты личности – характер, общие и специальные способности, мировоззрение. Эти сложные компоненты формирующейся личности являются психологическими предпосылками вступления в самостоятельную, взрослую жизнь. В ряде исследований

отмечается, что юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для формирования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т.е. стремления к самопознанию своей личности, к оценке её возможностей и способностей, что весьма значимо для формирования мотивации достижения в спортивной деятельности.

Таким образом, ценностные ориентации в формировании мотивации достижения у учащихся 8-11 классов училищ олимпийского резерва представляют собой особые психологические образования, побуждающие занимающихся спортом к совершению определенных действий направленных к спортивным результатам. Необходимо учитывать, что развитие мотивации достижения зависит от благоприятных условий и благополучной среды созданной тренером в коллективе.

## **ВЛИЯНИЕ ТРЕНЕРА НА ЛИЧНОСТЬ СПОРТСМЕНА**

*д.п.н., Кашапов М.М., к.п.н., Огородова Т.В., Токарева В.В.,  
Ярославль, Россия*

**Аннотация:** Изучение личности спортсмена показывает наличие зависимости спортсмена от способов воздействия тренера. Исследование построено на основе методики «Уровень субъективного контроля» Роттера и опросника «Определение направленности личности» Б.Басса. В результате на основе данных нашего исследования была организована работа с тренерами.

**Ключевые слова:** Локус контроля, направленность личности, спортсмен, тренер.

## **INFLUENCE OF THE TRAINER ON THE IDENTITY OF THE ATHLETE**

*Kashapov M. M., Ogorodova T.V., Tokareva V. B.*

**Annotation:** Studying of the identity of the athlete shows existence of dependence of the athlete from ways of influence of the trainer. Research is constructed on the basis of a technique "The level of subjective control" of Rotter and a question-

naire "Definition of an orientation of the personality" of B. Bass. As a result on the basis of data of our research work with trainers was organized.

**Keywords:** Control locus, orientation of the personality, athlete, trainer.

В настоящее время особую актуальность в психологии спорта приобретает вопрос об участии тренера в психологической подготовке спортсмена. В связи с этим на первый план выходит исследование в области изучения личности спортсмена и влияния на него тренера. Наше исследование показывает наличие зависимости спортсмена от способов воздействия тренера.

Тренер осуществляет управление при информационном взаимодействии со спортсменом посредством речи. Планы, наставления, советы, указания, замечания, беседы и т.п. – это наиболее распространенные формы управляющей информации со стороны руководителя. Анализируя информацию, тренер принимает управленческие решения, от правильности которых зависит успех его воспитанников [Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И., 2000].

В нашем исследовании приняли участие хоккеисты и баскетболисты от 14 до 15 лет, в количестве 35 человек. Эмпирическое исследование было построено на основе методики «Уровень субъективного контроля» Роттера и опросника «Определение направленности личности» Б.Басса. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U -критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Интересной на наш взгляд является взаимосвязь локуса контроля и направленности личности на общение. Результаты показали, что хоккеисты 97 года не только считают свои действия важным фактором в организации игры, но и то, что общение является неотъемлемой частью их деятельности. Это говорит о том, что спортсмен готов принимать те оценки, которые им дают, независимо, что они отрицательные. Их адекватность принятию критики со стороны не только своих сверстников, но и тренера говорит об их открытости новому опыту и уверенностью в собственных возможностях. Возможно, это объясняется тем, что команда Локомотив 97 года проводит большое количество времени вместе. А так как знание своего партнера не только в игре и на тренировках, но и в неформальной обстановке, как друга дает спортсмену основание доверять

ему, а значит и дает уверенность в себе и своих силах. Такие игроки более сыгранны.

Взаимосвязь показателя экстернального локуса контроля в сфере деятельности и показателя направленности личности на себя, говорит о том, что более важное влияние на деятельность баскетболистов оказывает окружение и случай. Полученные результаты говорят нам о том, что такие спортсмены будут ориентированы на вознаграждение и неважно связано это с их усилиями или с ошибкой соперника. Неумение правильно оценивать свои достоинства и недостатки говорит о неспособности личности к самоанализу, такой спортсмен не может правильно относиться к ситуации и сложившимся условиям. Л.С. Выготский также подчеркивал важность самоанализа в произвольной регуляции поведения [Выготский Л.С., 1960]. Возможно, это объясняется тем, что баскетболисты данной команды по сравнению с хоккеистами меньше времени проводят друг с другом, учатся в разных школах и встречаются только на тренировках. Как таковой сыгранности не происходит, из-за этого каждый игрок работает только в пользу себя.

В результате анализа показателей уровня субъективного контроля у хоккеистов и баскетболистов выявлены значимые различия по пяти показателям из шести: интернальность в области достижения успеха, в области неудач и производственных отношений, в сфере межличностных отношения, в сфере здоровья, в области достижения успеха и в области неудач. Сравнивая обе команды по показателям интернальности видно, что внутренний локус контроля у хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной. Следовательно, хоккейная команда отличается тем, что приписывает причины большинства жизненных событий собственной личности. Они считают себя ответственным за происходящее с ними, устанавливает связь между собственными качествами и проявленными усилиями с результатами деятельности. Хоккеисты более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера, нежели тренером баскетбольной команды. Тренер команды Локомотива более опытен, он не только тренирует выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами, как наставник. Тренер команды баскет-

болистов имеет небольшой стаж и еще только начинает карьеры тренера. Поскольку контакт с ребятами у него налажен не настолько хорошо, как у другой команды, то может возникать некие трудности в воспитании.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что тренера непосредственно влияют не только на личность одного спортсмена, но и на всю команду в целом. Тренер корректирует взгляды своих подопечных, отношение спортсмена к жизни, к той ситуации, которая складывается в отношениях между игроками команды, между членами его семьи и его окружением.

## **НОВОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ПРАКТИЧЕСКИЕ ШАГИ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Ковалец И.В., Минск, Республика Беларусь*

**Аннотация.** В статье затрагиваются вопросы специфики развития детей с аутизмом. Предлагаются к обсуждению концептуальные основания модели учреждения образования для детей с аутистическими нарушениями, рассматриваются цель, основные требования к содержанию деятельности, намечаются пути практической реализации двух вариантов модели такого учреждения образования.

**Ключевые слова.** Специальное образование, аутизм, дети с аутистическими нарушениями, модель учреждения специального образования, концептуальные основания.

## **A NEW EDUCATIONAL INSTITUTION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: THEORETICAL ASPECTS, PRACTICAL STEPS OF IMPLEMENTATION**

*Kavalets I.*

**Abstract.** The article addresses the issues of specific development of children with autism. Offered to the conceptual base of the model institutions of education for children with autism spectrum disorders, discusses the purpose, the basic requirements for the content of activities, outlines the practical implementation of two variants of the model of such educational institutions.

**Key words.** Special education, autism, children with autism spectrum disorders, model agencies special education, conceptual foundations.

Вопросы обучения, воспитания и коррекционной психолого-педагогической помощи лицам с аутистическими нарушениями (с аутизмом) весьма актуальны для Республики Беларусь. Численность детей с аутистическими нарушениями во всем мире неуклонно растет. Мировые тенденции подтверждаются статистическими данными и по Беларуси: дети с аутизмом составляли от 0,1% – в 2002 г., до 0,38% - в 2013 г. от общего количества детей с особенностями психофизического развития. Развернувшееся совершенствование специального образования в нашей стране показало недостаточную подготовленность к принятию детей с аутистическими нарушениями (аутизмом) в образовательный процесс. Отсутствие учреждения специального образования для данной категории детей, зачастую отсутствие на местах понимания специфики работы с такими обучающимися, отсутствие персональных ассистентов по психолого-педагогическому сопровождению детей с аутизмом в образовательном процессе, проблемы с адресным научно-методическим оснащением образования лиц с аутистическими нарушениями определили актуальность научных разработок по данным вопросам.

Отметим, что *аутизм* [лат. *authos* – сам] в научной литературе определяется как постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом. Аутизм рассматривается как первазивное (всепроникающее, многостороннее) нарушение развития, т.е. относящееся к разным сферам и функциям организма. Группу нарушений психического развития, при которых наблюдаются симптомы аутизма, принято называть *аутистические нарушения*.

Имеющиеся на сегодня научные данные в Республике Беларусь и за рубежом таких исследователей проблемы аутизма, как Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская, Т. Питерс, И.В. Ковалец, И.Н. Миненкова и других, позволяют конкретизировать типич-

ные проявления аутизма. Основная проблема заключается в том, что при аутизме нарушается способность ребенка устанавливать социальные связи, контакты с другими детьми и взрослыми. У детей данной категории часто встречаются ограниченные и повторяющиеся модели поведения. Выраженность аутизма может быть от наиболее тяжелых случаев (детей 1-й группы аутизма по классификации О.С. Никольской) до более легких вариантов искаженного развития (дети 4-й группы аутизма). Именно из-за специфики развития детей данной категории вопрос о создании учреждения специального образования только для них является спорным и весьма неоднозначным. Необходимость учета вариантов развития детей с аутизмом при проектировании единой модели учреждения образования подсказала нам, как разработчикам, вероятность создания *модели многофункционального учреждения*, в котором дети с разными возможностями и способностями могли бы получать не только адресную индивидуализированную коррекционную помощь, но и качественные образовательные услуги в русле непрерывного образования.

В 2014 г. в Национальном институте образования проводилось научное исследование «Разработать научно-методическое обеспечение образовательного процесса с детьми, имеющими аутистические нарушения» (науч. рук. – Ковалец И.В., к.п.н., доцент), в котором обозначенные проблемы рассматривались с позиции продуманного научного подхода и командных усилий. В рамках выполненной работы определено научно-теоретическое обоснование модели учреждения специального образования для детей с аутистическими нарушениями, целостно представлены пять аспектов деятельности этого учреждения; научно обоснованы и разработаны два варианта модели учреждения специального образования для детей рассматриваемой категории с учетом социокультурных и экономических условий Республики Беларусь; впервые разработан научно обоснованный Проект Положения об учреждении специального образования для детей с аутистическими нарушениями.

В качестве *концептуальных оснований* модели учреждения специального образования для детей с аутистическими нарушениями нами выделены следующие:

- 1- аутизм как особое искаженное психическое развитие человека;

2 - вариативность развития детей с аутистическими нарушениями (дети с отрешенностью от внешней среды; дети с отвержением внешней среды; дети с замещением внешней среды; дети со сверхтормозимостью внешней средой (по классификации О.С.Никольской));

3 - методологические подходы и принципы образования детей с аутистическими нарушениями (*антропоцентрический* подход и принципы: нормализации жизни, открытости образования, непрерывности образования; *герменевтический* подход и принципы: гуманизации, процессуальности, рефлексивности; *коррекционно-развивающий* подход и принципы: амплификации, альтернативности и нелинейности, культуросообразности и креативности; *компетентностный* подход и принципы: формирования способов деятельности, паритетности, педагогического оптимизма);

4 - образовательные потребности детей с аутистическими нарушениями и смысловые доминанты в организации и содержании их образования (ранняя помощь; благоприятная образовательная среда; индивидуализация образовательного процесса; прагматизм содержания образования; интерактивность в обучении; социальная интеграция).

Нами определена *основная цель* деятельности нового учреждения специального образования для детей с аутистическими нарушениями: вместо сегрегации детей в отдельном закрытом учреждении специального образования - психологическая и педагогическая коррекционно-развивающая помощь детям высокопрофессиональными специалистами, которые будут готовить обучающихся к постепенному максимально возможному включению их в мобильный социум и коммуникацию с обычными детьми в условиях инклюзивного образования.

Предполагается, что содержание деятельности нового учреждения специального образования для детей с аутистическими нарушениями будет выстраиваться с учетом следующих *основных требований* современного образования:

- реализация прав лиц с аутистическими нарушениями на доступность образования, выбор типа учреждения образования, уровней изучения учебных

предметов, направленности и профиля обучения в соответствии с возможностями и образовательными запросами обучающихся;

- повышение качества специального образования и удовлетворение образовательных запросов всех лиц с аутистическими нарушениями;

- создание условий для полноценного развития личности, коррекции особенностей психофизического развития, сохранения и укрепления здоровья обучающихся;

- преемственность в содержании специального образования на всех ступенях образования.

К рассмотрению предлагаются два варианта модели учреждения специального образования. *Первый вариант модели – «Коррекционный образовательный центр поддержки лиц с аутистическими нарушениями» (КОЦентр)* – рассматривается с учетом максимально коротких сроков внедрения с минимизированными финансовыми затратами; основывается на концептуальных положениях современного коррекционно-образовательного процесса, специфике развития детей с аутистическими нарушениями, опирается на имеющиеся разработки в системе специального образования Республики Беларусь и актуальные требования родителей детей данной категории. Такой вариант модели раскрывается в пяти аспектах (функциональном, коррекционном, психологическом, педагогическом, организационном), разработан в полном объеме и взят исполнителями НИР за основу при создании «Проекта Положения об учреждении специального образования для детей с аутистическими нарушениями». Начало реализации данного варианта модели в плане экспериментальной апробации в Республике Беларусь возможно с 2015 года.

*Второй вариант модели – «Научно-практический центр помощи лицам с аутистическими нарушениями» (НПЦентр)* – предлагается как долгосрочный проект с перспективным развитием. Предполагается, что в НПЦентре будут осуществляться научные исследования в области аутизма и оказываться практическая помощь лицам с аутистическими нарушениями. Такое масштабное решение требует серьезной подготовки специалистов и существенной финансовой поддержки на уровне государства, общественных и иных организаций. Ориентировочно начало реализации данного варианта модели в Республике Бе-

ларусь возможно с 2020 года, учитывая период подготовки необходимых научных и педагогических кадров в ВУЗах.

В рамках исследования выполнялось анкетирование педагогов и родителей детей с аутистическими нарушениями, которое показало признание респондентами, что в результате соответствующей организации образовательного процесса возможно более успешное обучение и воспитание детей с аутизмом, способствующее раскрытию сильных сторон каждого с последующим позитивным выходом на социализацию в обществе. Апробация и внедрение первого варианта модели учреждения специального образования для лиц с аутистическими нарушениями (КОЦентра) позволят преодолеть фрагментарность помощи детям данной категории и внести качественные изменения в существующую практику коррекции аутистических нарушений.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*к.п.н., Кокорева О.И., Тула, Россия*

**Аннотация.** В статье обосновывается идея о процессе физического воспитания как адаптивно развивающей деятельности, стимулирующей потенциальные возможности и психическое развитие детей; раскрываются методологические подходы к построению системы психологического сопровождения физического воспитания.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, физическое воспитание, адаптивно-развивающая деятельность, нейропсихологический подход.

## **PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE IN THE COURSE OF PHYSICAL TRAINING**

*Kokoreva O.I.*

**Annotation.** The idea about process of physical training locates in article as is adaptive the developing activity stimulating potential opportunities and mental development of children; methodological approaches to creation of system of psychological maintenance of physical training reveal.

**Keywords:** psychological maintenance, physical training, the adaptive developing activity, neuropsychological approach.

Положение о том, что правильно организованное физическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста – одно из важнейших условий их психического развития является общепризнанным в отечественной и зарубежной психологии и педагогике. Но недостаточная разработанность концепции психического развития детей в процессе физического воспитания приводит на практике к тому, сложившаяся практика исходит из соображений полезности занятий физическими упражнениями для оздоровления организма и повышения уровня физической подготовленности, хотя это явно не исчерпывает развивающий потенциал физического воспитания. Необходима разработка системы психологического сопровождения физического воспитания детей, адекватной возрастным особенностям психофизиологического развития ребенка.

Современные программы по физическому воспитанию дошкольников и младших школьников направлены главным образом на функциональные изменения некоторых психофизических свойств организма ребенка в рамках возраста. Они ориентированы на уже имеющиеся психические достижения детей, а не на складывающееся психическое развитие ребенка, что противоречит принципу развивающего характера обучения и не способствует активизации, расширению и использованию ресурсов личности. В то же время вполне возможно осуществление физического воспитания детей как адаптивно развивающей деятельности, стимулирующей их потенциальные возможности, обеспечивающей физическое и психическое развитие.

Необходимо создание целостной, научно обоснованной концепции интегрированной модульной системы психологического сопровождения физического воспитания детей, направленной на выявление, активизацию, расширение и использование ресурсов психического и физического развития ребенка. Модель такой системы должна предусматривать содержательно-технологическое наполнение диагностического, проективно-конструктивного и развивающего модулей, что обеспечит реализацию дифференцированного и личностно-ориентированного подходов при организации процесса физического воспитания детей. Для ее эффективного функционирования необходимо создание ком-

плексных диагностических программ, ориентированных на выявление актуального уровня психического и физического развития конкретного ребенка, и разработка технологии их реализации на основе нейропсихологического подхода. С этой целью физические упражнения следует систематизировать как адаптивно развивающую деятельность, стимулирующую потенциальные возможности детей с учетом их воздействия на определенную психическую функцию.

В настоящее время практически не разработан вопрос о взаимодействии психолога и специалиста по физической культуре. Существующие институциональные основы их взаимодействия не обеспечивают эффективного сотрудничества в решении задач физического и психического развития детей в повседневном образовательном процессе. Совместная деятельность психолога и специалиста по физической культуре должна быть ориентирована на концепцию психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина), рассматривающую в качестве предмета работы практического психолога проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства.

Основными методологическими подходами к разработке системы психологического сопровождения физического воспитания детей являются положения об индивидуальном развитии человека как о процессе, характеризующемся единством и взаимосвязью всех органов и систем организма во взаимодействии с окружающей средой, при котором локальным изменениям психофизических функций сопутствуют изменения в других (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия); зонах актуального и ближайшего развития ребенка и правильном соотношении между ходом детского развития и возможностями обучения (Л.С. Выготский); системно-динамическом (нейропсихологическом) подходе к развитию высших психических функций (А.Р. Лурия); возрастных особенностях психического развития детей (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин); психологическом сопровождении развития детей (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Т.И. Чиркова).

Основой системы психологического сопровождения физического воспитания детей должен стать нейропсихологический подход, позволяющий выполнить анализ системно-динамических перестроек, определяющих психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения, и спланировать

адекватную онтогенезу конкретного ребенка программу сопровождения. Особую роль при этом приобретает использование абилитационных физических упражнений, направленных на формирование функциональных систем организма и способностей детей, базирующееся на положениях Л.С. Выготского о сензитивных периодах и зонах актуального и ближайшего развития и способствующее усилению психологических и физических ресурсов развития ребенка.

Психическое развитие детей на каждом этапе обусловлено не только потенциальной готовностью определенных мозговых структур к его обеспечению, но и востребованностью извне того или иного психического фактора. Двигательные задачи, которые ставятся перед ребенком в процессе физического воспитания, вызывая у него интерес и создавая внутреннюю мотивацию к выполнению физических упражнений, являются таким внешним стимулом. Развивающее воздействие осуществляется через целенаправленное задание физических свойств внешней среды осуществления движений, изменение условий решения двигательной задачи, вариативность выполнения упражнений, что обеспечивает внешнюю востребованность психической функции, а, значит, и психическое развитие.

Организация работы в соответствии с выделенными выше подходами обеспечит интеграцию психологических технологий в образовательный процесс, разработку и реализацию индивидуальных программ с использованием данных психологического обследования. В качестве основных характеристик психологического сопровождения физического воспитания детей выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь ребенка. Главными принципами психологического сопровождения должны стать гуманное отношение к личности, квалифицированная помощь и поддержка естественного развития.

## **СПОСОБНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ФАСИЛИТАЦИОННОМУ ВЛИЯНИЮ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*к. пс.н., Кондрашихина О.А., Севастополь, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен способности к фасилитационному влиянию педагога как фактор гуманизации непрерывного профессионального образования. Показано, что способности к фасилитационному влиянию – сложная синтетическая система личностных особенностей (свойств и качеств), которые, будучи детерминированы гуманистическими, духовными ценностями, позволяют наиболее продуктивно способствовать продвижению личности обучающегося по пути устранения негативных, дефицитарных состояний и перехода к личностному росту, повышению уровня внутренней свободы, развитию, осознанному получению знаний.

**Ключевые слова:** фасилитация, влияние, личностные особенности, направленность.

## **THE TEACHER'S ABILITY TO FACILITATION INFLUENS AS A FACTOR FOR HUMANISATION OF CONTINUING PRFESSIONAL EDUCATION**

*Kondrashihina O.A.*

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of the ability to influence fasilitatsion's teacher as a factor in the humanization of continuing professional education. It is shown that the ability to influence fasilitatsion's – synthetic complex system of personality characteristics (properties and qualities), which, being determined humanist, spiritual values, allow the most productive promote individual student on the way to eliminate the negative, the deficit states and the transition to personal growth, raising inner freedom, development, conscious acquisition of knowledge.

**Keywords:** facilitation, influence, personality traits, orientation.

Идея гуманизации образования в числе своих базовых положений содержит уважение личности, личностный рост, отказ от манипулирования человеком во имя каких бы то ни было целей. В связи с этим качественно изменяется и форма влияния или воздействия, которое оказывает педагог на обучающегося, возрастают требования к качеству их профессиональной наполненности. Влияния и воздействия, направленные на актуализацию жизненных ресурсов личности, основанные на признании уникальной неповторимости каждой личности, трактуются в гуманистической психологии и педагогике рядом понятий

– «целенаправленное неводействие» (Б.Г. Матюнин), «ненасильственное воздействие» (Ю.М. Орлов), «педагогика сотрудничества» (Е.И. Мартынова, С.А. Скулябина, В.Е. Чахоянц), «педагогика ненасилия» (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), фасилитационное влияние. Фасилитационное влияние – основной вид влияния в гуманистической парадигме, целью которого является гармонизация личности и личностный рост, формирование у обучающегося способности к осознанному приобретению новых знаний [Авдеева И.Н., 2013]. Фасилитационные влияния могут быть планируемыми и состоять в преднамеренном создании ситуаций, способствующих росту клиента, и спонтанными, при которых фасилитационные влияния будут осуществляться через качество активности психолога при возникновении какой-либо не планируемой ситуации. Фасилитационное влияние имеет две взаимосвязанные и взаимозависимые составляющие – ненаправленную (основанную на влиянии личности психолога) составляющие, и направленную (основанную на диалогическом воздействии).

Диалогическое воздействие основывается на развитии личности через стимулирование внутренних источников этого развития. Для диалогической стратегии характерно следующее:

- эмпатия, конгруэнтность, принятие [Роджерс К., 2001]
- уважение к партнеру, к качествам его личности, отношение к ним как к органической целостности (в частности, к его индивидуальным особенностям, прежде всего устойчивым); принятие партнера таким, какой он есть, и, одновременно, ориентация на его наивысшие достижения (реальные и потенциальные), на перспективу, которая открывается перед ним; самоуважение, принцип конкордантности (согласия участников диалога относительно базовых знаний, норм, ценностей и целей и т.д.); принцип толерантности, который заключается в презумпции принятия (само непринятие тех или иных явлений требует обоснования), максимальное использование потенциала культуры [Балл Г.А., 2006].

Как уже было сказано, на диалогическом воздействии базируется направленная составляющая фасилитационного влияния. Не менее важной является и ненаправленная составляющая фасилитационного влияния, основанная на влиянии личности педагога, которое может осуществляться и при отсутст-

вии намерения и цели его осуществления, быть осознаваемым и не осознаваемым. Анализируя свойства личности, являющихся предпосылками для осуществления фасилитационного влияния, можно выделить три блока - направленность личности, совокупность инструментальных и управляющих свойств [Кондрашихина О.А., 2002]:

### I. Направленность личности

Говоря о направленности, необходимо подчеркнуть значимые составляющие для способности к фасилитационному влиянию:

- система ценностных ориентаций, которая представляет собой для фасилитатора развитую иерархию жизненных ценностей, отсутствие противоречий между ценностями индивидуального успеха, счастья и ценностями счастья других людей, уважение прав других людей и их ценностей, наличие духовных ценностных ориентаций,

- синергичность, диалогичность и экологичность – позитивная открытость и принятие людей, целостное восприятие мира, понимание взаимосвязи, взаимовлияния людей, бережное отношение к любым составляющим познаваемой личности (проблемы).

- динамичность – существование в качестве развивающейся системы, постоянный личностный рост, открытость познанию, креативность.

### II. Совокупность управляющих свойств:

- высокий уровень развития самосознания – самопонимание, рефлексивность, осознание собственных психологических защит, собственной системы ценностей, волевые свойства личности;

- самоуважение и самопринятие, личностная зрелость;

- аутентичность – полное осознание настоящего момента, конгруэнтность, открытость собственному опыту, личностная свобода и ответственность.

### III. Инструментальные свойства

- гибкость мышления и поведения, способность к надситуативной активности, отсутствие дихотомичности оценок, поляризованной оценочной позиции, терпимость к ситуациям неопределенности, отсутствие негативной сте-

реотипизации, низкий уровень ригидности мышления, дивергентность и интуитивность, креативность и др.

- профессиональные знания, умения, навыки – совокупность глубоких, интегрированных в целостную систему профессиональных знаний, базирующихся на осознанной профессиональной позиции, на концепции человека как свободной личности, имеющей возможность действовать на основе осознанной оценки ситуации, как существа меняющегося и обучающегося, активно изучающего новое; знания теоретических основ гуманистической парадигмы, умение вызвать аттракцию, навык эмпатического слушания, «Я-высказывания», навык использования открытых и закрытых вопросов, эвристических приемов мышления; ряд фасилитационных установок, выделенных Н.Роджерс (готовность уважать решения другого человека, «найденную им правду», готовность к поддержке другого, при этом оставаясь самим собой, понимая, что ценности и системы взглядов могут не совпадать, готовность к спокойному, примеривающему отношению к значимости собственных взглядов и реакций для другого человека; готовность делиться собственными ценностями),

Таким образом, способность к фасилитационному влиянию – сложная синтетическая система личностных особенностей (свойств и качеств), которые, будучи детерминированы гуманистическими, духовными ценностями, позволяют наиболее продуктивно способствовать продвижению личности обучающегося по пути устранения негативных, дефицитарных состояний и перехода к личностному росту, повышению уровня внутренней свободы, развитию. Личностными предпосылками способности к фасилитационному влиянию являются личностная зрелость педагога, наличие у него гуманистической системы ценностей, развитая система инструментальных составляющих данной способности.

## **РЕГУЛИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНОЙ ФАСИЛИТАЦИИ**

*к.п.н., Кондрашова Г.А., Барановичи, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен социальной фасилитации как причина улучшения спортивной деятельности учащихся средней школы на уроках физической культуры. Приводится модель усиления доминирующих реакций учащихся средней школы при организации процесса физического воспитания. Раскрываются структурные компоненты данной модели.

**Ключевые слова:** социальная фасилитация, доминирующие реакции, физическое воспитание.

## **THE REGULATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS` ACTIVITY AT PHYSICAL TRAINING CLASSES BY MEANS OF SOCIAL FACILITATION**

*Kondrashova G. A.*

**Annotation.** The article deals with the phenomenon of social facilitation as a reason for secondary school pupils` sporting activity improving at physical training classes. The model of secondary school students` dominant response enhancing during the process of physical training is given. The structural components of the model are described.

**Key words:** social facilitation, dominant response, physical training.

Ресурс социальной психологии предоставляет возможность регулировать процесс организации учебной деятельности детей на уроке, активизируя ее, направляя энергию детей в нужное русло. В частности, продуктивным может быть использование в образовательном процессе такого психологического феномена, как социальная фасилитация. Под социальной фасилитацией понимают повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида [Петровский М.Г., 1990]. Фасилитирующее влияние болельщиков на выступление спортсменов – широко распространенное явление в спорте. Мы считаем, что данный факт целесообразно учитывать в процессе организации уроков физической культуры в средней школе. Нами была разработана модель усиления доминирующих реакций учащихся при организации процесса физического воспитания.

Условием усиления доминирующих реакций учащихся является социальное присутствие (присутствие болельщиков). Под типом социального присутствия мы понимаем, являются ли болельщики знакомыми или незнакомыми людьми. Установлено, что максимальный эффект социальной фасилитации наблюдается, если присутствующие “другие” входят в референтную группу человека. В данном случае это могут быть учащиеся из параллельных классов или друзья. Важно также, болеют ли зрители “за” или “против”. Как было указано выше, это может значительно влиять на результат спортивной игры. Имеет значение и количество болельщиков: чем больше человек присутствует, тем выше эффект социальной фасилитации.

Что касается вида спорта, то установлено, что влияние болельщиков максимально в соревнованиях, где выступает один спортсмен, и минимально в командных видах спорта, где публика не всегда может точно оценить индивидуальный вклад каждого. В таких случаях игрок может сокращать прилагаемые усилия даже в присутствии болельщиков: наблюдается явление, известное как социальная лень – “тенденция людей прилагать меньше усилий в том случае, когда они объединяют свои усилия ради общей цели, нежели в случае индивидуальной ответственности” [Петровский М.Г., 1990]. Следует также учитывать и сложность задания. Так, при работе над некоторыми сложными гимнастическими, акробатическими элементами, тренировке баскетбольных бросков в корзину и т.д. присутствие зрителей не целесообразно. Однако, когда навык уже закреплен, болельщики могут улучшить работу учащихся.

Возникновение эффекта социальной фасилитации имеет определенную взаимосвязь с возрастом учащихся. Установлено, что младшие школьники наиболее подвержены влиянию социального присутствия, им не характерно ощущение неловкости перед публикой. Было выяснено, что учащиеся до 12 лет улучшают результаты спортивной игры перед зрителями, а у подростков может наблюдаться даже некоторое снижение результативности.

Нами были выделены следующие принципы организации урока физической культуры, направленные на усиление доминирующих реакций учащихся: отбор заданий по степени сложности; дифференцированный подход; учет типа социального присутствия; периодичность.

Возбуждение является основным условием, необходимым для достижения эффекта социальной фасилитации. В состоянии возбуждения наблюдается усиление доминирующих реакций при выполнении заданий. Однако, ряд психологов (К.Бонд, С.Дюваль, Р.Уиклунд, К.Карвер, М.Шейер) полагают, что возбуждение не всегда является посредником между присутствием других людей и результатами выполняемого задания. Точка в данном вопросе в социальной психологии ещё не поставлена.

Согласно теории социальной фасилитации, в условиях социального присутствия наблюдается усиление доминирующих реакций при выполнении заданий. Если задание легкое или хорошо усвоенное, то доминирующие реакции будут верными, что приведет к улучшению результатов деятельности. Если задание сложное, то доминирующие реакции, скорее всего, будут неверными, что отрицательно скажется на результате. Поэтому при выборе спортивных элементов для тренировки в присутствии болельщиков и без них следует опираться на *принцип отбора заданий по степени сложности*.

Существуют индивидуальные характеристики, определяющие восприимчивость к социальному присутствию (черты характера, индивидуальный темп работы, отношение к коллективу). Учет этих факторов при использовании эффекта социальной фасилитации в организации процесса физического воспитания достаточно сложен ввиду разнородного состава учебных групп. Что касается дифференциации по возрасту, то наиболее целесообразно использовать присутствие болельщиков как фактор улучшения работы учащихся при организации занятий с младшими школьниками. В этом мы видим сущность *принципа дифференцированного подхода* к организации уроков физической культуры в условиях социальной фасилитации.

*Принцип учета типа социального присутствия* при организации уроков физической культуры в условиях социальной фасилитации заключается в том, что в зависимости от того, являются ли присутствующие референтной или не-референтной группой и каково их количество, может варьироваться эффект, полученный в результате социального присутствия.

В научной литературе не существует единого мнения по поводу причины возникновения феномена социальной фасилитации. Как было указано выше,

основными теориями, объясняющими данное явление, являются теория ожидания оценивания (Н.Коттрелл) и теория конфликта внимания (Р.Бэрон). Предлагаемая нами модель усиления доминирующих реакций учащихся в условиях социального присутствия предполагает присутствие на занятии болельщиков, имеющих функцию оценивания. Следовательно, каким бы ни было объяснение эффекта социальной фасилитации, в данном случае ожидание оценивания, одно или вместе с конфликтом внимания, имеет место. Не установлено, какова может быть продолжительность эффекта социальной фасилитации. Теория ожидания оценивания предполагает наибольший период – от нескольких дней до нескольких недель, – поглощая тем самым период действия эффекта социальной фасилитации, предполагаемый теорией конфликта внимания. Таким образом, мы предлагаем использовать фактор присутствия болельщиков на занятии не постоянно, а периодически. Период в две учебные недели считаем наиболее оптимальным, т.к. он соответствует продолжительности эффекта социальной фасилитации, определенной теорией ожидания оценивания Н. Коттрелла. После присутствия на занятии болельщиков в течение двух недель необходим перерыв. В этом мы видим сущность *принципа периодичности*.

Таким образом, учет такого комплексного и многогранного феномена, как социальная фасилитация в рамках организации и проведения занятий по физической культуре представляет дополнительные возможности для активизации и повышения продуктивности спортивной деятельности учащихся средней школы в рамках учебного процесса.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Кочергина С.Г., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены данные эмпирического исследования развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего школьного возраста. Описан оригинальный курс занятий, направленный на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку. После занятий обнаружен положительный эффект в эмоциональном, а также познавательном и творческом развитии для разных групп учащихся.

**Ключевые слова:** эмоциональная отзывчивость, младший школьный возраст, курс занятий, эмоциональное, познавательное и творческое развитие.

## **THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS TO MUSIC IN PRIMARY SCHOOL**

*Kochergina S.G.*

**Annotation.** The article presents empirical research on the development of emotional responsiveness to music in children of primary school age. Described by the original series of sessions focusing on the development of emotional responsiveness to music. After class, found a positive effect in emotional and cognitive and creative development for different groups of students.

**Keywords:** emotional responsiveness, younger school age, the course of study, emotional, cognitive and creative development.

Формирование и развитие целостной личности во многом обусловлено характером становления эмоциональной сферы (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, Л.В. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Без опыта переживаний, социально-ценностных чувств нельзя стать гармонично развитой личностью, адекватно реагирующей на воздействие окружающей жизни.

За последние десятилетия произошли значительные сдвиги в условиях развития ребёнка. Если ещё три - четыре десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума (семьи, класса, ближайшего окружения), то сегодня уже с дошкольного возраста он находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание воздействует поток информации, идущий от телевизора, компьютера и т.п., который «перекрывает» знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Это повлекло за собой изменения не только в познавательном, но и эмоциональном развитии детей. Исследователи и практики отмечают, что увеличилось количество младших школьников с проблемами в эмоциональной сфере [Фельдштейн Д.И. 2010].

Эмоциональному развитию ребёнка способствуют занятия по предметам эстетического цикла. Воздействие искусства на уровень развития эмоционально-эстетического сопереживания отражено в работах Л.С. Выготского, В.Г. Ражникова, Н.Б. Берхина, Б.М. Неменского, С.М.

Каргапольцева, Б.П. Юсова и др. Музыка, являясь художественной моделью человеческих эмоций, раньше других искусств вызывает эмоциональный отклик у детей (В.М. Бехтерев, Р.В. Оганджян, В.В. Медушевский и др.). Именно поэтому для развития эмоционального мира младших школьников мы выбрали сферу музыки. Зарубежные авторы отмечают, что обучение музыке улучшает способности к декодированию и пониманию своих и чужих эмоций, способствует адекватному реагированию на них, а также обучение музыке может улучшать когнитивные функции [Bravo F., 2011].

Эмоциональная отзывчивость на музыку дает импульс к общему развитию ребёнка, она связана с развитием эмоциональной отзывчивости к людям, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку. Значение развития эмоциональной отзывчивости на музыку в становлении личности отражено в трудах В.П. Анисимова, Н.А. Ветлугиной, В.Н. Мясищева, О.П. Радыновой, Т.Н. Тарановой, А.И. Катанине и др. В то же время, несмотря на большой интерес к проблеме развития эмоциональной отзывчивости на музыку, основная часть исследований относится к дошкольному возрасту, а работ, посвящённых младшим школьникам, крайне мало. Осознание значимости эмоциональной отзывчивости в жизни человека требует целенаправленного развития этого качества личности с детского возраста. В связи с этим мы сформулировали следующие задачи:

1. Разработать курс занятий направленный на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у учащихся 1-х-2-х классов.
2. Апробировать курс на уроках музыки и во внеурочное время, проверить его эффективность.

Известно, что в общеобразовательной школе учатся дети с разными интеллектуальными способностями, поэтому важной задачей является поиск путей развития для всех групп младших школьников. Особое внимание необходимо уделить детям с высокими интеллектуальными способностями, так как им быстро становится скучно и неинтересно в школе, если обучение не обеспечивает «вызовы» для их дальнейшего развития. Поэтому, для создания курса занятий мы определили специфику содержания и методы обучения, принимая во внимание теоретически обоснованные и проверенные в

отечественной и зарубежной практике требования к программам обучения интеллектуально одарённых детей [Шумакова Н.Б., 2004]. Таким образом, в качестве основополагающих принципов построения курса стали следующие: применение междисциплинарного подхода и творческие методы обучения.

В качестве стержневой междисциплинарной темы нашего курса мы определили тему «настроение», которая может быть раскрыта через изучение музыки, живописи и литературы. Тема включает четыре раздела, каждый из которых соответствует определённому эмоциональному настроению. Содержательной основой этих разделов стал «Альбом настроений», разработанный В.Г. Ражниковым, в котором эмоциональные состояния разделены на четыре полярных цикла [Анисимов В.П., 2010]. В первый цикл – «История печали», входят произведения грустного, печального, лирического характера. Во второй – «Завороженный город», произведения таинственного, загадочного, сказочного, фантастического характера. Третий цикл передает торжественный, победный, триумфальный характер («Триумфальная арка»). А четвёртый - включает радостные, весёлые, солнечные эмоции («Остановка под солнцем»). Предложенные В.Г. Ражниковым циклы созвучны, на наш взгляд, временам года, например, «История печали» - осени, «Завороженный город» - зиме, «Триумфальная арка» - весне и «Остановка под солнцем» - лету. Поэтому занятия выстраиваются в соответствии с основным настроением природы. Однако, учитывая возрастные особенности детей 7-8 лет, которым необходима смена деятельности и соответственно смена эмоционального состояния, мы включили в занятия также контрастные основному эмоциональному содержанию произведения.

С помощью творческих методов обучения дети на музыкальных занятиях открывают эмоциональное родство музыки, живописи, литературы. Таким образом, ребята слушают, исполняют, переживают музыку, знакомятся с новыми им эмоциями, учатся осознавать их, чувствовать и определять полярность эмоций, а также их родство. На каждом занятии дети участвуют в разных видах деятельности, включающих: слушание музыки, изобразительную и вокальную деятельность, движения под музыку, игру на музыкальных инструментах, а также дидактические игры на знание и расширение эмоционального словаря.

В результате целенаправленного развития эмоциональной отзывчивости на музыку, осуществляемого на основе специально разработанного курса занятий, были получены следующие достоверные сдвиги в эмоциональном и познавательно-творческом развитии учащихся:

- повысился уровень эмоциональной отзывчивости на музыку (мимические и двигательные реакции детей стали более точными, увеличилась эмоциональная активность и интерес к слушанию и исполнению музыки);
- произошёл существенный сдвиг в эмоциональном понимании музыки, в способности к дифференциации эмоций и установлению зависимости между эмоционально-образным содержанием и средствами музыкальной выразительности;
- улучшилась способность к пониманию эмоциональных ситуаций; увеличился эмоциональный словарь и точность называемых эмоций;
- зафиксировано улучшение эмоционального благополучия детей, что нашло отражение в отсутствии «изолированных» учащихся, а также в доброжелательности, отзывчивости детей, их выраженном желании общаться со сверстниками;
- повысилась познавательная активность, а также когнитивные показатели креативности учащихся (такие как, гибкость, оригинальность, разработанность мышления).

Положительный эффект в эмоциональном и познавательно-творческом развитии был отмечен для разных групп учащихся: как для детей с высоким уровнем интеллектуального и творческого развития, так и для их обычных сверстников, хотя в группе интеллектуально одарённых учащихся этот эффект был выражен слабее. Это обусловлено тем, что одаренных дети еще до занятий демонстрировали более высокие показатели развития, в том числе эмоциональной отзывчивости на музыку, в сравнении со сверстниками.

Таким образом, мы можем заключить, что развитие эмоциональной отзывчивости детей способствует гармоничному становлению личности ребенка, решению задач воспитания, поставленных новым ФГОС для начальной школы.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*к.пс.н., Кудинова И.Б., Айбазова С.Р., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается роль образовательной среды в самореализации личности обучающихся. Внимание акцентируется на новых подходах в обучении и воспитании позволяющих молодым людям полноценно раскрывать свой творческий потенциал реализуясь в разных сферах жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** личность, образовательное пространство, самореализация, подходы, условия, факторы.

### EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF SELF-REALIZATION

*Kudinova I. B., Aivazova S. R.*

**Abstract.** The article examines the role of the educational environment in the self-realization of students. The emphasis is on new approaches in training and education allows young people to fully unleash your creativity and progress in different spheres of life.

**Keywords:** personality, educational space, self-actualization, approaches, conditions, factors.

Социокультурные условия и экономическая ситуация, сложившиеся в современной России, актуализируют качественную трансформацию существующей государственной социальной политики в области образования, ее ориентацию на смягчение практик неравенства, повышение доступности форм и видов образования для представителей различных групп общества. В настоящее время приоритетной стала задача формирования активного, деятельного начала в личности, что находит свое отражение и в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве одной из целей образования выступает «формирование навыков самореализации личности». В этом же документе в числе важнейших критериев эффективности образования указана не только учебная (качество знаний выпускников, подготовленность к продолжению образования и участию в сфере производства), но и социальная эффективность (подготовленность выпускников к творческой самореализации и саморазвитию)

Самореализация это ядро личности, активное выражение собственной индивидуальности (самовыражение), самоосуществление (реализация человеком своих потенций: способностей, умений, навыков и др.), самоутверждение, самостоятельность и свобода, творчество, самообразование, самовоспитание, уверенность в себе, последовательность в достижении цели, умение отстаивать свои права в соответствующих ситуациях, что является основой всякой деятельности.

В настоящее время в отечественной психологии можно выделить несколько направлений в рассмотрении проблемы самореализации личности: самореализация как саморазвитие [Фельдштейн Д.И., 2005]; самореализация как самовыражение [Крылова Н.Б., 1995]; самореализация как свойство [Ананьев Б.Г., 1980]; самореализация как процесс [Абульханова-Славская К.А., 1991; Анцыферова Л.И., 1981; Леонтьев Д.А., 2000] самореализация как итог саморазвития личности. Ряд авторов, понимая сложность феномена самореализации, рассматривают это понятие как системно - интегративный феномен, целостно объединяющий несколько направлений [Галажинский Э.В., 2002; Коростылева Л.А., 2005; Кудинов С.И., 2014; Никитина Е.А., 2002].

Современная психология утверждает, что потребность в реализации накопленных сил наиболее актуальна в юношеском возрасте. Этот возраст называют возрастом «интеграции самосознания», «самоидентификации», открытия «Я». Д.И.Фельдштейн утверждает, что процесс самоактуализации становится возможным в 14-15 лет. Именно в этом возрасте, по мнению автора, у растущего человека развивается готовность к функционированию во взрослом мире, что, в свою очередь, порождает стремление применить свои возможности, проявить себя в этом мире, обостряет потребность в самоопределении, самореализации.

Большинство отечественных психологов выделяют подростковый и юношеский возраст как важный для появления и формирования предпосылок самореализации. По их мнению, этот возрастной период является кульминацией в онтогенетическом развитии личности, «точкой бифуркации», отправным началом для зарождения и развития самореализации, которая как новообразование появится у личности во взрослом возрасте.

Активный характер личностной самореализации наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления, что очень важно в юношеском возрасте.

Для полноценной самореализации личности в образовательной среде необходимо создание ряда психологических и других условий.

К психологическим условиям, по мнению С.И. Кудинова, способствующим успешности самореализации личности, относятся психические познавательные процессы, свойства личности и психоэмоциональные состояния.

Что касается педагогических условий, то они концентрируются в системе обучения и воспитания, которые сами по себе являются системообразующими основами самореализации.

Современная образовательная среда должна выступать в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося для построения его собственного «Я», обеспечивать создание условий для актуализации его внутреннего мира, личностного роста, самореализации, становления самосознания.

Необходимо создание в учреждениях образования такого адаптивного образовательного процесса, который строится с учетом возможностей подростков, ориентируется на удовлетворение их разнообразных потребностей и интересов, обеспечивает условия для жизненного самоопределения и самореализации, создает благоприятный психологический климат педагогического взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

С этой целью в системе образования должна сложиться особая культура поддержки и помощи ребенку - психолого-педагогическое сопровождение. В настоящее время разработаны вариативные модели сопровождения и сформирована его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, психолого-медико-педагогические комиссии и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение школьников осуществляется в процессе педагогической и психологической поддержки и содействия ребенку в проблемных ситуациях; квалифицированной комплексной диагностики возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста; реализации

программ преодоления трудностей в обучении, участии специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся; психологической помощи семьям детей групп особого внимания и др.

Отдельной проблемой в системе высшего образования является постановка задачи, ориентирующая будущих специалистов, бакалавров и магистров на максимальное раскрытие своего творческого потенциала в период обучения в вузе. Это дает возможность уже в период профессиональной подготовки сформировать отдельные профессиональные компетенции и определиться в узкой специализации. Подобная задача находит свое решение, например, в Российском университете дружбы народов по направлению подготовки психология в сопровождении студентов с первого до последнего курса. Данная задача реализуется через разные направления: систему социально-воспитательных мероприятий; научно-исследовательскую деятельность; деятельность кабинета психологической поддержки и оказания помощи иностранным студентам в их адаптации и самореализации и т.д.

Таким образом, важнейшим психолого-педагогическим условием самореализации личности учащегося является многообразие деятельностей и отношений, в которые он может включиться, как «пробующий себя» субъект, поскольку в силу специфики возраста, самореализация его носит поисковый характер. И чем больше и полнее подросток или студент сможет использовать возможности среды, тем более успешно будет происходить его свободное и активное саморазвитие, поскольку человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО КОРПУСА**

*к.пс.н., Кулеш Е. В., Хабаровск, Россия, Цевелева Т. А., Находка, Россия*

**Аннотация.** В статье анализируются результаты экспериментального исследования по особенностям профессионального самоопределения подростков в условиях кадетского корпуса МБОУ СОШ №25 «Гелиос» г. Находка.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, кадеты, профессионально-личностное становление, адаптационный опыт, жизненная позиция.

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS IN THE CADET CORPS**

*Kulesh E.V., Tseveleva T.A.*

**Abstract.** The article analyzes the results of an experimental study on the characteristics of professional self-determination of teenagers in the conditions of the Cadet Corps MBOU secondary school №25 «Helios" Nakhodka

**Keywords:** professional self-determination, cadets, professional and personal formation, adaptation experience, Beliefs.

Актуальность исследования по обозначенной теме обусловлена необходимостью поиска новых подходов по формированию профессионального самоопределения старшеклассников в современных социально-экономических условиях.

Важно отметить, что развитие общества существенно изменило систему представлений о профессиональной деятельности, содержании и целях профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение личности невозможно осуществить вне конкретной деятельности связанной с данной профессией. Начальная профессиональная подготовка является одной из наиболее эффективной форм ее осуществления, способствующая реализации данных процессов, а ее содержание имеет большие профориентационные возможности.

В кадетском корпусе ВДВ проводится начальная профессиональная подготовка учащихся в наиболее оптимальном возрасте (11-17 лет), когда меняется ведущий тип деятельности личности и главную роль играет желание профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение и начальная профессиональная подготовка старшеклассников рассматривается в рамках целостного образовательного процесса, направленного на развитие личности.

На основе существующих подходов мы выделили следующие критерии профессионального самоопределения подростков: сформированность мотива выбора профессии (учебно-профессиональные мотивы: стремление овладеть способами обучения и самостоятельного пополнения профессиональных знаний; социальные мотивы: овладеть полезной профессией, желание занять определенное место в обществе и получить определенный статус, стремление овладеть способами взаимодействия с людьми в выбранной профессиональной сфере); знание содержания профессиональной деятельности (знание содержания и условий труда предпочитаемой профессии, а также требований профессии к человеку; наличие знаний по общеобразовательным предметам, необходимых для успешного овладения избираемой профессией; соответствие психических свойств личности и состояния здоровья требованиям избираемой профессии); умения выполнять профессиональные действия (наличие трудового опыта по избираемой профессии; наличие начальных профессиональных знаний и умений; знание способа приобретения профессии и перспектив профессионального роста; умение осуществлять самоконтроль готовности к профессиональной деятельности).

Цель настоящего исследования заключалась в эмпирическом исследовании особенностей профессионального самоопределения подростков в условиях кадетского корпуса с выявлением проблемной ступени обучения и разработке рекомендаций для помощи в профессиональном самоопределении учащихся кадетского корпуса в пользу конкретной военной специальности.

Экспериментальной базой исследования послужило МБОУ «СОШ № 25» ГЕЛИОС» с углублённым изучением некоторых предметов и кадетским корпусом» НГО. В исследовании принимали участие 150 учащихся от 11 до 17 лет, 5 – 11 классов кадетского корпуса и 110 человек общеробразовательной школы.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 3 лет с 2012 по 2014 год в несколько этапов. I этап – анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; II этап – изучение особенностей профессионального самоопределения подростков в условиях

кодетского корпуса; III этап - анализ и обобщение результатов исследования; оформление работы.

В исследовании использовались следующие диагностические методы: анкета «Методика адаптации» Маклаков А.Г., Чермянин С.В., «Направленность на знание» Ильин Е.П., Н.А. Кудрикова, «Мотивация избегания неудач» Т. Элерса., «Профиль мотивации» Дж. Холланд, «Опросник профессиональных предпочтений» Йовашин Л. В модификации Резапкина Г.

Обратимся к характеристике методов диагностического исследования.

В результате проведённого эмпирического исследования нами было выявлено, что у подростков кадетского корпуса:

- обнаруженные трудности (утомляемость, нехватка времени, неумение организовать рабочий день) на разных ступенях обучения обусловлены структурой мотивации, психической работоспособностью кадет;

- третья ступень обучения (9-10 классы) является наиболее проблемной в кадетском корпусе, характеризуется статистически достоверным снижением показателей успешности обучения. В этот период установлены статистически достоверное снижение мотивации избегания неудач, а также наименьший для всего периода обучения уровень психической работоспособности, что связано с возрастными особенностями подростков и спецификой организации процесса обучения в кадетском корпусе;

- разделение воспитанников на группы в соответствии с типами психической работоспособности (версативный, ингентивный и уравновешенный) позволило установить значимые корреляционные связи между типом психической работоспособности и уровнем успеваемости по предметам разных циклов – социально-гуманитарному, естественному и точному;

- большую часть воспитанников можно условно отнести к социальному типу личности, который характеризуется социальной активностью, предполагающей взаимодействие с людьми, что следует учитывать при выборе конкретной военной специальности.

Проанализировав известные подходы к созданию педагогических моделей, нами была разработана и апробирована программа

профессионального самоопределения старшекласников в кадетском корпусе ВДВ (воздушно-десантные войска). Было установлено, что эффективность профессионального самоопределения учащихся кадетского корпуса зависят от внутренней слаженности, упорядоченности, организованности и степени взаимодействия основных компонентов комплексной программы профессионального самоопределения (субъекты, их взаимосвязи, содержание, формы, методы, средства и т.д.). В результате значительно улучшились основные показатели работы Находкинского кадетского корпуса воздушно – десантных войск.

В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что эффективность профессионального самоопределения учащихся кадетского корпуса зависит от профессиональной подготовки, от внутренней слаженности, упорядоченности, организованности и степени взаимодействия основных компонентов комплексной программы, профессионального самоопределения учащихся старших классов в процессе начальной профессиональной подготовки.

## **ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*д.пс.н., Лактионова Е.Б., Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой психологического качества образовательной среды. Образовательная среда рассматривается как условие развития личности ее субъектов - педагога и ученика. Обосновывается взаимосвязь показателей психологического качества образовательной среды, личностного развития и субъективного благополучия педагога.

**Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая комфортность, условия развития, психологические характеристики образовательной среды, личностное развитие, субъективное благополучие.

## **PERSONAL DEVELOPMENT AND SUBJECTIVE WELLBEING OF TEACHERS IN DIFFERENT TYPES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** In article the questions connected with a problem of psychological quality of the educational environment are considered. The educational environment is considered as a condition of development of the identity of her subjects - the teacher and the pupil. The interrelation of indicators of psychological quality of the educational environment, personal development and subjective wellbeing of the teacher locates.

**Keywords:** educational environment, psychological comfort, development conditions, psychological characteristics of the educational environment, personal development, subjective wellbeing.

Психологические закономерности развития субъектов образования могут обсуждаться только с учетом той реальности, которая сложилась в конкретной образовательной среде. Теоретико-методологические основания рассмотрения образовательной среды в качестве условия для развития личности заложены в фундаментальных положениях о развитии и социальной природе психики человека, разработанных в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, Л.С. Выготским, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и др. В образовательной среде тесно переплетены объективные и субъективные условия и предпосылки для развития, что приводит к необходимости глубже анализировать именно *субъективную* (психологическую) составляющую. Методологические предпосылки к реализации этой задачи мы находим в трудах Л.С. Выготского, который отмечал, что главный недостаток теоретических и практических исследований среды состоит в том, что среду изучают исключительно в ее абсолютных (или объективных) показателях [Выготский Л.С., 1982].

Целью проведенного нами исследования было изучение и сопоставление показателей личностных характеристик и субъективного благополучия педагогов в разных типах образовательных сред. Была проверена правомерность двух предположений, сформулированных следующим образом:

1) Существует взаимосвязь между психологическим качеством образовательной среды и показателями личностных характеристик и субъективным благополучием педагогов.

2) В образовательных средах разного типа (психологически комфортная и неблагоприятная среда) показатели личностных характеристик и субъективного благополучия педагогов будут различны.

В исследовании принимали участие 240 педагогов 13-ти общеобразовательных школ. Для обозначения психологического качества образовательной среды мы использовали термин «психологическая комфортность». Психологический комфорт отражает состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности индивида в результате его оптимального взаимодействия с внутришкольной средой. Состояние комфорта связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды [Лактионова Е.Б., 2011].

В школах с высокими показателями психологической комфортности субъективное благополучие педагогов выше, чем в школах с низкими показателями. Наиболее высокая значимость различий субъективного благополучия в разных типах образовательной среды проявилась относительно показателя «Напряженность и чувствительность». То есть, в комфортной образовательной среде педагоги не ощущают психологического давления со стороны других субъектов образовательного процесса, удовлетворены возможностью обратиться за помощью и получают удовольствие от взаимодействия с окружающими. Также было установлено, что в психологически комфортных школах педагоги более оптимистично смотрят на окружающую действительность и в основном пребывают в хорошем настроении. На уровне тенденции выявлено, что в благоприятной образовательной среде педагоги выше оценивают своё самочувствие, указывая на то, что они ощущают себя в прекрасной форме, чувствуют себя здоровыми и бодрыми.

Анализ различий в личностных характеристиках педагогов показывает, что смысловые ориентации выше у педагогов в школах с комфортной средой. В образовательной среде благоприятной для развития её субъектов, педагоги оценивают свою деятельность как более интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом. К тому же, в такой среде педагоги более склонны к тому чтобы, оценивать себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со

своими целями, способную контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность.

В психологически комфортной среде педагоги в большей степени удовлетворены своим трудом. Они считают свою работу интересной, увлекательной, в большей степени ощущают свою причастность и ответственность. Значимым различием является показатель «Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками». В комфортной среде у педагогов лучше отношения с членами коллектива, меньше конфликтов и разногласий с коллегами, выше удовлетворенность отношением к себе. На уровне тенденции можно отметить показатель «Удовлетворенность условиями труда». В школах с высокими показателями для педагогов созданы более благоприятные условия для профессиональной деятельности и лучше продумана организация труда в коллективе.

Важно отметить, что в ходе анализа различий было выявлено, что диалогическая направленность личности в общении чаще реализуется педагогами в психологически комфортных школах. Следовательно, в таких школах педагоги ориентированы на взаимопонимание, взаимную открытость, самовыражение, сотрудничество, равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии.

В ходе анализа различий в показателях личностных характеристик в разных типах образовательной среды выявлено, что у педагогов в школах с высокими показателями психологической комфортности выше субъектность. Педагогам в таких школах свойственно относиться к себе как к деятелю. Это проявляется в ценностном отношении к ученикам, признании и принятии не только у себя, но и у другого человека активности и сознательности. Наиболее высокая значимость различий проявилась относительно показателя субъектности «Активность». Значит, педагоги более склонны к реализации интересных идей и организации новых инициатив. Выявлены также значимые различия в показателях «Саморазвитие» и «Свобода выбора и ответственность за него». В школах с благоприятной средой у педагогов больше возможностей для саморазвития, самосовершенствования, повышения профессиональной компетентности. К тому же, в такой среде педагоги более открыты для принятия важных решений и реализации сложных задач.

Установлено, что в школах с высокими показателями комфортности у педагогов выше показатель личностной креативности «Сложность». Это говорит о том, что высокий развивающий потенциал образовательной среды располагает к нестандартному решению жизненных и профессиональных ситуаций, поиску новых способов для осуществления привычных дел.

На уровне тенденции выявлено, что в школах с низкой психологической комфортностью образовательной среды у педагогов выше показатель волевого потенциала «Целеустремленность». Это говорит о том, что в неблагоприятной среде педагогам для реализации профессиональных целей необходимо проявлять волевые качества чаще и с большей интенсивностью, чем педагогам в школах более благоприятной в психологическом аспекте средой.

Анализ различий в показателях личностных характеристик в разных типах образовательной среды показал, что социальная толерантность выше у педагогов в школах с низкими показателями. Возможно, это связано с тем, что в школах с неблагоприятной средой учителям чаще приходится прилагать усилия, для того чтобы приемлемые для их педагогической деятельности условия были созданы хотя бы ситуативно. Это проявляется, в том числе, и в толерантном взаимодействии с представителями разных социальных групп, готовности к продуктивному сотрудничеству и конструктивному разрешению возникающих с ними конфликтов.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования, установлены различия в показателях субъективного благополучия и личностных характеристик педагогов в разных типах образовательной среды. Выявлено, что в школах с психологически комфортной образовательной средой у педагогов выше показатели субъективного благополучия: «Напряженность и чувствительность», «Изменение настроения», «Самооценка здоровья», показатели смысложизненных ориентаций: «Процесс», «Локус контроля - я», «Локус контроля - жизнь», показатели интегральной удовлетворенности трудом: «Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «Удовлетворенность условиями труда», «Общая удовлетворенность», показатели субъектности: «Активность», «Свобода выбора и ответственность», «Саморазвитие», показатель креативности «Сложность» и диалогическая направленность личности

в общении. В школах с низким уровнем психологической комфортности выше показатели волевого потенциала «Целеустремленность» и социальная толерантность.

## **ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (1-3 ГОДА)<sup>26</sup>**

*Лидская Э.В., Москва*

**Аннотация:** На основе анализа литературных данных показано, что субъектность детей раннего возраста (1-3 года) проявляется по-разному в зависимости от типа экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный.

**Ключевые слова:** ранний возраст, субъектность, экопсихологические взаимодействия, типы.

## **ECOPSYCHOLOGICAL TYPES OF INTERACTION AS A CONDITION FOR MANIFESTATION OF SUBJECTNESS AT CHILDREN OF EARLY AGE (1-3 YEARS)**

*Lidskaya E.V.*

**Abstract:** Based on an analysis of published data showed that the subjectness of young children (1-3 years) manifested in different ways depending on the type of interactions ecopsychological: object-object, subject-object, subject-isolated, subject-generative, subject-joint.

**Keywords:** children , early age (1-3 years), subjectness, ecopsychological interaction, types.

Согласно литературным данным, общее психическое развитие детей раннего возраста (1-3 лет) происходит посредством овладения ими различных способов предметной деятельности и потому самым существенным образом зависит от характера (типа) взаимодействия с окружающими его людьми как субъектами подобной деятельности и общения. Причем ребенок в этих взаи-

---

<sup>26</sup> Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00576а).

модействиях может занимать как субъектную, так и объектную позиции, проявление которых, по нашему предположению, обусловлено типом коммуникативного взаимодействия.

Для анализа характера указанных взаимодействий детей раннего возраста были использованы базовые типы экопсихологических взаимодействий [В.И.Панов, 2013]:

1) *объект-объектный тип*, для которого характерно пассивно-ролевая (объектная) позиция каждого из участников взаимодействия;

2) *объект-субъектный*, когда «индивид» занимает позицию *объекта*, принимая на себя воздействие со стороны социальной среды или ее субъекта;

3) *субъект-объектный* тип взаимодействия представляет обратную ситуацию, когда индивид активно воздействует на социальную среду и ее субъектов, которые пассивно принимают это воздействие, подчиняясь ему;

4) *субъект-субъектный* тип взаимодействия представлен нижеследующими тремя типами:

- *субъект-обособленный*, когда субъекты взаимодействия пытаются активно воздействовать друг на друга, но при этом также активно противодействует воздействию со стороны другого; вследствие чего диалог между ними оказывается безрезультатным, тупиковым, каждый остается «при своем мнении»;

- *субъект-совместный*, когда активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в своих взглядах; но собственная субъектности каждого из них остается при этом без изменения;

- *субъект-порождающий тип* взаимодействия отличается от предыдущего тем, в процессе такого взаимодействия происходит изменение субъектности каждого из участников такого взаимодействия, причем каждый для другого выступает в роли фасилитатора такого преобразования субъектной роли. Следует отметить, что в последнем случае преобразование (порождение) субъектности каждого из взаимодействующих субъектов и объединение их в совокупного субъекта совместного действия проходит несколько этапов.

Проведенный с этой целью анализ литературных данных об особенностях социального развития детей раннего возраста, представленных в работах Л.Н.Галигузовой [1983], М.И.Лисиной [1986], Е.О.Смирновой [2003] и др., и позволил сделать следующие выводы:

- основными компонентами социальной среды, во взаимодействии с которой происходит психическое развитие детей раннего возраста, являются взрослые (близкие и посторонние), другие дети (в том числе ровесники) и игрушки, как опредмеченные способы человеческой деятельности;

- «в глазах» ребенка раннего возраста окружающая их социальная среда субъективно не однородна: дети этого возраста четко дифференцируют различие между представляющими эту среду детьми и близкими и посторонними взрослыми и, соответственно, по-разному выстраивают свое поведение с каждым из них;

- у детей раннего возраста наибольшее значение для формирования и удовлетворения их потребности в контакте (взаимодействии) с другим вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другой ребенок. Для проявления социальной активности детям требуется помощь близкого взрослого, либо его присутствие и молчаливое согласие. Если педагог предлагает ребенку выполнить какие-либо предметные действия, то выполняет он эти действия либо совместно с близким взрослым, либо при его молчаливом согласии и поддержке, т.е. реализуется субъект-совместный или субъект-порождающий характер взаимодействия с близким взрослым. В то время как на действия педагога (т.е. постороннего взрослого) более половины детей не обращали внимания, либо всячески избегали каких-либо контактов с ним и противились взаимодействию с ним, отказываясь брать из его рук игрушку и т.п. Ребенок как бы отгораживал себя от активности постороннего взрослого (т.е. педагога), воздвигал между ним и собой своеобразную преграду. В этом смысле ребенок занимал явно субъектную позицию, но его взаимодействия с посторонним взрослым имели субъект-объектный или субъект-обособленный типы;

- в реальной ситуации коммуникативная субъектность ребенка по отношению ко взрослым носит динамический характер, при этом один тип взаи-

модействия сменяется другим. Наиболее характерной является следующая этапность: сначала активное воздействие ребенка на взрослого с целью привлечь к себе внимание и получить от него оценку своих действий – субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем попытка включить взрослого в совместное действие – субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия;

- отношения (взаимодействия) ребенка на первом этапе раннего возраста со сверстником имеют сложный характер. Эти отношения часто характеризуются отсутствием чувствительности к присутствию другого ребенка (сверстника) и особенностям его поведения. Более трети детей не обращают внимание на сверстников, т.е. отношение к ним имеет объект-объектный характер. Часть детей демонстрируют отношение к сверстнику как вещи, они дергают их волосы и другие части тела, тащат как игрушку и т.п., т.е. демонстрируют субъект-объектный тип взаимодействия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник – как объект восприятия). Чтобы снять боязнь к сверстнику и вызвать потребность во взаимодействии с ним, наладить их взаимодействие друг с другом, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними.

- необходимым условием для вхождения в новую социальную среду и овладения новыми способами деятельности является наличие или формирование объект-субъектного, субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия. В то время как объект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия не будут давать развивающего эффекта, а возможно даже и препятствовать ему.

Т.о. в результате проведенного исследования установлено, что отношение детей раннего возраста к социальной среде имеет дифференцированно-иерархический характер, который выражается в разных типах взаимодействия с окружающими взрослыми (близкими и посторонними), с ровесниками и с игрушками. По мере развития потребности ребенка в общении и взаимодействии

с компонентами социальной среды (близкими и посторонними взрослыми, ровесниками и игрушками) типы взаимодействия меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики типов взаимодействия является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ**

*Лопаткова И.В., д.псих.н., Сергиев Посад, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются и обосновываются психолого-педагогические аспекты технологии художественного поля в направлении ее применения в образовательной среде.

**Ключевые слова:** художественный образ, образовательная технология, эстетическая реакция, компетенция, познание.

### **EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND THE ARTISTIC IMAGE**

*Lopatkova I.V.*

**Abstract.** This article discusses and justifies the psychological and pedagogical aspects of technology in the field of artistic direction of its application in the educational environment.

**Keywords:** artistic image, educational technology, aesthetic response, competence, knowledge.

Если обратить внимание на содержание тех компетенций, которые необходимо развивать в процессе высшего профессионального образования психолога, то приходишь к выводу, что нужны технологии, связанные не только с образом, но и с художественной деятельностью, как целенаправленной активностью, вносящей посредством создания и восприятия художественных образов духовное и эмоциональное личностно-социальное содержание в воспринимаемый и познаваемый объект. Тем более это касается тех предметов, которые априори имеют в своей основе образы, т.е. большинства психических феноменов. Например, перед тем как начинать изучать какой-либо феномен, студентам предлагается экспозиция картин с одноименным названием.

Предположим, память, воображение, зависть. Им необходимо определить, о чем эти картины. Не надо вдумываться или вглядываться, надо идти по пути художественного восприятия - вчувствования. Не надо отгадывать, лучше доверять больше тому, что сейчас просыпается в вас при восприятии произведений искусства - эмоциям, отношению. Надо попытаться как-бы войти в пространство изображения и почувствовать его всем своим существом, прислушаться к возникшим у вас ощущениям или мыслям и задуматься о том, что напоминают эти образы. У кого - то возникнут воспоминания, при чем совсем не обязательно связанные с конкретными образами картин. У кого-то ощущения или эмоции. Такова специфика художественного. В психологии есть термин аттракция - притяжение. Вот именно это свойство художественного, в данном случае, и может быть положено в основу пробуждения интереса к познаваемому объекту.

Не секрет, что в познании психологических явлений студенты часто ориентируются исключительно на свой опыт. До научного понимания далеко, до профессиональной мотивации тоже. А вот объяснить все в пространстве своей эмпирики достаточно легко. В результате мы получаем поверхностные интерпретации и досужие суждения относительно сложных психологических явлений. Например, переживания. У кого нет собственного опыта и понимания в этой части? У всех есть. Поэтому и цепляемся за него, считая, что это надежнее. Я нисколько не умаляю значения этого знания, но как часто оно становится барьером для профессионализма, который требует всестороннего изучения объекта познания. В поисках образовательной технологии мы обратились к художественному способу познания. Приведем несколько эффектов, свойственных только природе художественного и необходимых для эффективности восприятия и , в дальнейшем, изучения познаваемого объекта.

Первый - эффект узнавания. Каждый видит в художественном образе что-то свое. И это обеспечило большую открытость восприятия, а также базовую начальную силу притяжения. Она, в отличие от отталкивания, свойственного ситуации нежелания серьезно и длительно работать, пробуждает начальный интерес, любопытство, следовательно, познавательная мотивация, при чем с элементом самопознания и саморефлексии. Плюс

несомненный ореол начальной успешности. Ведь какой-то особой подготовки для восприятия произведений искусства не требуется. Нет и возрастных, и гендерных, и интеллектуальных барьеров.

Внутренняя диалогичность художественного образа, которая подразумевает инициирование столкновения эмоций, смыслов возникающих в результате его восприятия. Ещё одно свойство - целостность. Художник, создавая образ, использовал все своё мастерство, чтобы транслировать зрителю посредством художественной формы, своё видение, понимание, отношение. Зритель, воспринимая эту информацию, достраивается её своими смыслами и эмоциями, своим отношением, т.е. становится её автором, занимая теперь авторскую, т.е. созидательную позицию. Она иницирует эмоциональную и познавательную активность.

Эти эффекты, получившие у Л.С.Выготского название эстетической реакции, которая является главным эффектом восприятия художественного произведения, дали основание использовать художественные образы как технологию познания психических феноменов.

Рассматривая художественный образ как технологию следует обратить внимание следующие моменты.

В природе психических явлений присутствует образное содержание, что даёт основания использовать художественный образ в качестве стимульного материала.

Алгоритм познания - от смысла и понимания к отношению, алгоритм познания посредством художественного образа - наоборот, от чувственного, эмоционального отношения - к образованию смыслов, при чем, противоречивых и диалогичных, так как в основе художественного образа - противоречие. Это стимулирует оригинальный креативный подход к восприятию объекта познания, разворачивает познавательную ситуацию в не стандартном плане.

Базовым ограничением ситуации познания является стремление к единственно правильному ответу. В ситуации с художественным образом мы этого избегаем, так как там не может быть правильного или неправильного. Восприятие художественного образа всегда субъективно, т.е. активно,

преобразующе и не ставит точку, оно не дискретно. Мы, например, знаем об эффекте последействия искусства, который пролонгирует познание. Главное, конечно, сделать так, чтобы стимул был достаточно сильным и действительно соответствовал понятию художественного образа, как духовному жесту, мастерскому (худога) изображению и выражению своего отношения и понимания предмета изображения. Разнообразие выразительных средств позволяет обращаться к разным видам изображения, синтезировать их, следовательно, соблюдается принцип вариативности. Разбирая впечатления, возникшие в процессе их восприятия, можно более глубоко понять природу данного явления, его структуре и содержании. При чем базироваться этот анализ будет на совокупности разных модальностей восприятия, эмоциональных реакциях, эстетической реакции и порожденных всем этим информационным массивом смыслах.

Доступность, снятие барьеров, экономия энергии аффекта, интеллектуальной энергии создают возможность для эвристического процесса. Обогащение информационного пространства происходит за счёт возможности для проявления надситуативной активности, снятия континуальных ограничений.

Относительно художественного образа как образовательной технологии следует отметить, что главным является: выбор художественного образа и/или способа его создания и рефлексии; самостоятельность и аутентичность участников образовательной ситуации; максимальная пролонгированность художественного действия и взаимодействия; оптимальный уровень напряжения, поисковой активности, инициируемой художественным полем.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ляшова Н. С. Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Обновление содержания образования требует от педагога поиска эффективных подходов для организации работы с воспитанниками. Деятельностный подход раскрывает перед ребенком разнообразные возможности и создает у него установки на свободный, но ответственный

выбор той или иной возможности. Данный подход исходит из представлений о единстве личности и деятельности, и предполагает, что разнообразие видов деятельности способствует становлению личности воспитанника в целом и развитию социальных коммуникаций в частности.

**Ключевые слова:** взаимодействие, деятельностный подход, ведущий вид деятельности, игра, развитие, социальные коммуникации, старший дошкольный возраст, учебная программа дошкольного образования.

## **THE ACTIVITY APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMMUNICATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

*Lyashova N. S.*

**Abstract.** Updating the content of education requires the teacher to develop effective approaches to the organization of work with pupils. Such an approach reveals the child a variety of opportunities and gives installation for free, but responsible choice for a feature. This approach relies on the concept of the unity of the personality and activity, and suggests that a variety of activities contributes to the personal development of the pupil as a whole and to the development of social communication in particular.

**Keywords:** interaction, activity approach, the leading type of activity, play, development, communication, social communication, senior pre-school age, educational program of preschool education.

Возрастающее влияние информационных технологий и включение их во все сферы жизни не может не сказываться на подрастающем поколении. Современному ребенку уже не столь интересно поиграть со сверстниками в какую-либо сюжетно-ролевую или подвижную игру. Они в большинстве своем предпочитают оказаться во власти виртуальной реальности. Мультфильмы, которые транслируются по телевидению, не всегда несут положительный пример поведения, зачастую демонстрируются сцены жестокости и насилия, которые ребенком усваиваются как нормы поведения. Компьютерные игры в неограниченном количестве создают не только проблемы со здоровьем, но и иллюзию того, что ребенок развивается и приобретает какие-либо навыки. Последствия этого неограниченного «общения» с разнообразными гаджетами хорошо видны уже на этапе дошкольного детства. У ребенка бедный словарный запас, присут-

ствуют в речи слова-паразиты, конфликтные ситуации, возникающие в процессе коммуникации с другими людьми, решаются силовым методом или проявлением речевой агрессии вместо конструктивного налаживания диалога. В этой связи изучение развития социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста является насущной необходимостью в современном обществе.

Понятие «социальные коммуникации» рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных ученых (С. В. Бориснёв, М. А. Василик, И. Гофман, В. Б. Кашкин, В. П. Конецкая, Н. Луман, Э. Роджерс, И. В. Сидорская, А. В. Соколов, В. В. Фурс, Ф. И. Шарков, И. П. Яковлев и др.).

Психологами под социальными коммуникациями понимается «движение знаний, эмоциональных переживаний, волевых воздействий в социальном времени и пространстве» [Вердербер К. Р., 2003]. Авторами рассматриваются три аспекта коммуникативного взаимодействия: когнитивный (получаемые знания), эмотивный (переживания и чувства) и деятельностный (волевые воздействия). Детям старшего дошкольного возраста уже доступны данные компоненты: они проявляют внимание друг к другу, передают определенную информацию в процессе взаимодействия, способны распознавать чувства и эмоции партнеров, они учатся сдерживать свои эмоциональные порывы и контролировать поведение в соответствии с существующими нормами и правилами.

В. С. Мухина [Мухина В.С., 2010] отмечает, что сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными. Таким образом, для воспитанников характерны появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Педагогическое суждение о том, что же такое социальные коммуникации, рассматривается А.С.Ворониным как «процесс, посредством которого некоторая идея передаётся от источника к получателю с целью изменения его знаний, социальных установок, поведения» [Воронин А.С., 2006]. Данное толкование отражает воспитательную сущность любого взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: любая коммуникация несет в себе воспитательное воздействие, явное или скрытое. При об-

щении с людьми ребенок всегда приобретает новый социальный опыт, совершенствует коммуникативные умения и навыки, обогащает имеющиеся представления об окружающем мире и людях.

Важность рассмотрения социальных коммуникаций подчеркивается в учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь. Целью образовательной области «Ребенок и общество» для воспитанников старшей группы является «формирование социального опыта, личностных качеств ребенка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях» [Учебная программа дошкольного образования, 2012]. В процессе социальной коммуникации детей со сверстниками происходят изменения в личности и поведении, которые отражены в таких компонентах учебной программы как «Взаимодействие со взрослым», «Взаимодействие со сверстниками», «Адаптивное социальное поведение», «Представления о других», «Самоэффективность и самоконтроль». В данных разделах раскрывается содержание образовательной работы, которое включает в себя те представления, умения и навыки, которыми ребенок должен овладеть на этапе дошкольного детства.

Важнейшим средством развития ребенка выступает деятельность. В ней ребенок не только приобретает новые, но и совершенствует уже имеющиеся навыки и умения. Деятельностный подход рассматривает объективную реальность через призму категории "деятельность". Деятельность представляет собой целесообразную активность субъекта. Деятельность рассматривается как «форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека» [Коджаспирова Г.М.,2001].

А.А.Леонтьев говорил о том, что «взаимодействуя с миром, он [человек] строит сам себя. Активно действуя в мире, он таким путем самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой» [Леонтьев А. А., 2001]. То есть деятельность развивает личностные качества человека, формирует у него определенные умения и навыки, выступает как средство его становления.

Деятельностный подход позволяет вскрыть причинную обусловленность коммуникационной деятельности в виде индивидуальных и общественных коммуникационных потребностей, интересов, мотивов, а также организовать наилучшим образом работу по их удовлетворению. Данный подход ориентируется на чувствительные периоды развития детей дошкольного возраста как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к усвоению языка, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий. Эта ориентация обуславливает необходимость непрерывного поиска соответствующего содержания обучения и воспитания, а также соответствующих методов обучения и воспитания.

В учебной программе дошкольного образования рассматриваются следующие виды деятельности: познавательная практическая, трудовая, художественная, элементарная учебная, общение, игровая.

Развитию социальных коммуникаций может способствовать любой вид деятельности. Например, познавательная практическая деятельность учит устанавливать причинно-следственные связи посредством проведения опытов и экспериментов, наблюдений и т.д. Она развивает умение ребенка четко формулировать мысль, быть внимательным к различным явлениям действительности, учит делать выводы. В процессе трудовой деятельности ребенок овладевает практическими умениями и навыками, учится следовать определенному алгоритму действий, согласовывать свои действия с другими людьми. Художественная деятельность развивает творческое мышление, мелкую моторику, учит замечать прекрасное вокруг себя, способствует формированию умения слушать и слышать собеседника, например, при чтении произведений литературы. Элементарная учебная деятельность развивает усидчивость, дисциплинированность, терпеливость, способствует саморегуляции поведения ребенка. Общение нацеливает ребенка на установление контакта с собеседником, на конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, на установление доброжелательных взаимоотношений в коллективе.

Немного подробнее остановимся на игровой деятельности, так как именно этот вид деятельности является ведущим в старшем дошкольном возрасте. А.В.Третьяк [Третьяк А. В., 2006] замечает, что совместная игра с

правилами открывает широкие возможности для формирования у воспитанников опыта взаимодействия со сверстниками в силу заложенных в ее структуре готовых предписаний действий участников, организующих и регулирующих игровые и реальные отношения детей. Они учатся сочетать собственные игровые действия с действиями помощи сверстнику, разрешать этические ситуации взаимодействия в рамках правил игры в интересах достижения коллективного успеха, что, несомненно, способствует развитию и становлению социальной коммуникации.

О. В. Вакуленко [Вакуленко О. В., 2000] отмечает, что игровая деятельность способствует развитию чувства отзывчивости, сопереживания, эмпатии, доброты, толерантного отношения к окружающим.

Л. А. Кожарина [Кожарина Л. А., 1992] выделяет следующие основные параметры, задающие развитие произвольного поведения в дошкольном возрасте: а) осмысленность деятельности, способность ребенка открывать и приносить смысл в деятельность, в свои действия и поведение в целом;

б) инициативность личности, активность, исходящая от самого ребенка как субъекта деятельности;

в) осознание ребенком своей деятельности и себя как субъекта деятельности.

Игровая деятельность позволяет в завуалированной, интересной для ребенка форме сообщать новые знания, учит устанавливать бесконфликтные взаимоотношения, совершенствует коммуникативные умения и навыки детей, развивает познавательный интерес. Но нельзя использовать возможности только игры как ведущего вида деятельности, необходимо разумное сочетание различных видов деятельности для гармоничного развития социальных коммуникаций и становления личности ребенка в целом.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Македонский А. Н., Мозырь, Беларусь*

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существ-

вующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

В результате экспериментальных исследований среди способностей личности была выделена способность особого рода – порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Такая способность была названа креативностью (творчеством)

Под творческими (креативными) способностями учащихся понимают “...комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание”.

Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, определяющую способность к творчеству. Одним из компонентов креативности является способность личности.

Следует отличать креативный продукт от креативного процесса. Продукт творческого мышления можно оценивать по его оригинальности и по его значению, креативный процесс - по чувствительности к проблеме, способности к синтезу, способности к воссозданию недостающих деталей, (не следовать по избитому пути), по беглости мысли и т.д. Эти атрибуты креативности являются общими как для науки, так и для искусства.

Проблемы творчества широко разрабатывались в отечественной психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель может определяться как некоторое сочетание факторов или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов творческого мышления (А. В. Брушлинский).

Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления внесли психологи, как Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясев, В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и другие.

Придерживаясь позиции ученых, определяющих креативные способности как самостоятельный фактор, развитие которых является результатом обучения творческой деятельности учащихся, выделим компоненты творческих (креативных) способностей младших школьников:

1. творческое мышление;
2. творческое воображение;
3. применение методов организации творческой деятельности.

Для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся необходимо предлагать следующие задания:

1. классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям;
2. устанавливать причинно-следственные связи;
3. видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами;
4. рассматривать систему в развитии;
5. делать предположения прогнозного характера;
6. выделять противоположные признаки объекта;
7. выявлять и формировать противоречия;
8. разделять противоречивые свойства объектов в пространстве и во времени;
9. представлять пространственные объекты.

Творческие задания дифференцируются по таким параметрам, как:

1. сложность содержащихся в них проблемных ситуаций;
2. сложность мыслительных операций, необходимых для их решения;
3. формы представления противоречий (явные, скрытые).

В связи с этим выделяются три уровня сложности содержания системы творческих заданий.

**Задания III (начального) уровня сложности** предъявляются учащимся первого и второго класса. В качестве объекта на этом уровне выступает конкретный предмет, явление или ресурс человека. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию, предполагают применение метода перебора вариантов или эвристических методов творчества

и предназначены для развития творческой интуиции и пространственного продуктивного воображения.

**Задания II уровня сложности** находятся на ступеньку ниже и направлены на развитие основ системного мышления, продуктивного воображения, преимущественно алгоритмических методов творчества.

Под объектом в заданиях данного уровня выступает понятие “система”, а также ресурсы систем. Они представлены в виде расплывчатой проблемной ситуации или содержат противоречия в явной форме.

Цель заданий данного типа – развитие основ системного мышления учащихся.

**Задания I (высшего, высокого, продвинутого) уровня сложности.** Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия. В роли объекта рассматриваются биосистемы, полисистемы, ресурсы любых систем. Задания такого типа предлагаются учащимся третьего и четвертого года обучения. Они направлены на развитие основ диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества.

Выбираемые учащимися методы творчества при выполнении заданий характеризуют соответствующие уровни развития творческого мышления, творческого воображения. Таким образом, переход на новый уровень развития креативных способностей младших школьников происходит в процессе накопления каждым учащимся творческой деятельности.

**III уровень** – предполагает выполнение заданий на основе перебора вариантов и накопленного творческого опыта в школьном возрасте и эвристических методов. Используются такие методы творчества:

1. метод фокальных объектов;
2. морфологический анализ;
3. метод контрольных вопросов;
4. отдельные типовые приемы фантазирования.

**II уровень** - предполагает выполнение творческих заданий на основе эвристических методов и элементов ТРИЗ, таких как:

1. метод маленьких человечков;

2. методы преодоления психологической инерции;
3. системный оператор;
4. ресурсный подход;
5. законы развития систем.

**I уровень** – предполагает выполнение творческих заданий на основе мыслительных инструментов ТРИЗ:

1. адаптированный алгоритм решения изобретательских задач;
2. приемы разрешения противоречия в пространстве и во времени;
3. типовые приемы разрешения противоречия.

Отечественные психологи и педагоги (Л. И. Айдарова, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, З. И. Колмыкова, В. А. Крутецкий, Д. Б. Эльконин и другие) подчеркивают значение учебной деятельности для формирования творческого мышления, познавательной активности, накопления субъективного опыта творческой поисковой деятельности учащихся.

Опыт творческой деятельности, по мнению исследователей является самостоятельным структурным элементом содержания образования:

1. перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;
2. самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения;
3. комбинирование ранее усвоенных способов в новые и другие.

Таким образом, анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности определенного возрастного периода, современные требования к организации обучения как творческого процесса, который ученик вместе с учителем в определенном смысле строят сами; ориентация на предмет деятельности и способы его преобразования предполагают возможность накопления творческого опыта не только в процессе познания, но и в таких видах деятельности как создание и преобразование конкретных объектов, ситуаций, явлений, творческого применения полученных в процессе обучения знаний.

## **ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Мельничкин С.П., Омск, Россия*

**Аннотация.** В последнее время педагоги стали уделять огромное внимание развитию исследовательской деятельности учащихся в школе, которая является важным условием личностного развития. А как учащиеся относятся к научно-исследовательской деятельности. В статье представлены результаты опроса учащихся, которые выполняли НИР.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность учащихся, личностные качества, интерес к учебе.

## STUDENTS' ATTITUDES TOWARD RESEARCH ACTIVITIES

*Melinichkin S.P.*

**Annotation.** Recently teachers have started to pay much attention to the development of school students' research activity which plays an important in the personal development. But how do the students themselves regard it? The results of the questionnaire of the students who did the researches are presented in this article.

**Keywords:** research work of students, personality, interest in learning.

Перед современной школой стоят задачи направленные на становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Решению этих задач способствует особая форма организации педагогического процесса в виде научно-исследовательской деятельности.

Под научно-исследовательской деятельностью в целом понимается такая форма организации работы, которая связана с решением учащимися исследовательской задачи с неизвестным заранее решением, предполагающим наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, направленной на получение новых объективных знаний.

В последнее время педагоги стали уделять огромное внимание развитию исследовательской деятельности учащихся в школе, созданию системы, объединяющей разнообразные формы ее организации. А как сами учащиеся относятся к научно-исследовательской деятельности? Нами было опрошено 157 учеников одной из Омских гимназий, из них: 24 – учащиеся 4-х классов (15 де-

вочек, 9 мальчиков), 67 – учащиеся 8-х классов (32 девушки, 35 юношей), 66 – учащиеся 10-х классов (36 девушек, 30 юношей), – которые выполняли научно-исследовательские работы (НИР).

На вопрос: Способствует ли выполнение НИР развитию личностных качеств? 71,21% десятиклассников ответили утвердительно, 10,61% - не знают, 18,18% - считают, что не способствует. Среди восьмиклассников 59,70% учащихся считают, что выполнение НИР способствует развитию личностных качеств, 14,93% - не знают, 25,37% - считают, что не способствует. Ответы четвероклассников распределились следующим образом: утвердительно ответили 91,66% опрошенных, не знают – 4,17% (один человек), считают, что не способствует - 4,17% (один человек).

Учащиеся 10-х классов считают, что выполнение научно-исследовательской работы способствует развитию упорства и настойчивости, стремления доводить дела до конца (21,28% выборки), трудолюбия (12,77%), усидчивости (10,64%), ответственности (8,51%), терпения (8,51%), целеустремленности и целенаправленности (6,38%), усердия, кропотливости, внимательности к деталям, сосредоточенности и собранности (10,64%), стойкости (4,26%), самостоятельности, в частности, самостоятельности в поиске материала (4,26%), навыков распределения времени и самоорганизации (4,26%), дисциплинированности и самодисциплины (4,26%), уверенности в себе (4,26%), сдержанности и терпимости (4,26%). Большинство старшеклассников уверены, что НИР развивает умение вести себя на публике, выступать перед ней, ораторские способности и качества, умение излагать информацию, красноречие, смелость перед публикой (23,40%), коммуникабельность, навыки общения с людьми (4,26%), а также наблюдательность, пунктуальность, мобильность, стремление к победе, тягу к знаниям, творческие способности, мотивацию и память. Дает возможность показать себя, «жить шире», расширить свое восприятие мира, эрудицию, знания, «улучшить логику», иметь и демонстрировать собственное мнение.

Учащиеся 8-х классов отмечают, что выполнение научно-исследовательской работы способствует развитию ответственности (10%), самостоятельности (10%), целеустремленности (5%), терпения (5%), трудолюбия

(5%), старательности, организованности, собранности, усидчивости, серьезности, стойкости. Большинство восьмиклассников считают, что НИР способствует развитию уверенности в себе, самоуверенности (12,5%), коммуникабельности, общительности, «человек становится менее замкнутым» (12,5%), открытости, раскрепощенности, умения слушать, формирует навыки лидерства, вырабатывает характер. А защита или презентация результатов научно-исследовательской работы снижают страх публичных выступлений, страх сцены (7,5%), формируют навыки выступления перед аудиторией, ораторского искусства (7,5%). Кроме того, выполнение НИР способствует повышению самооценки, развитию внимания, умственных способностей, умению развивать и записывать свои мысли, стремления к достижению целей, «ученик становится более увлечен знаниями, новой информацией», «проявляет в себе скромность».

Учащиеся 4-х классов считают, что выполнение научно-исследовательской работы способствует развитию усидчивости (22,73%), трудолюбия (13,64%), навыков концентрации внимания, внимательности (9,09%), целеустремленности, упорства (13,64%), самостоятельности, выносливости и заинтересованности. Четвероклассники отмечают, что НИР также способствует формированию «быстрого и логического мышления» (9,09%), умению думать, «учит думать» (9,09%), развитию ума, навыков «решения сложных задач». Так как практика выполнения научно-исследовательских работ часто предполагает участие в конференциях, 4-х классов уверены, что НИР дает возможность развивать навыки выступления перед аудиторией, «ораторства», ораторского мастерства, красноречия (22,73%), не бояться сцены, публики, повышает уверенность в себе (22,73%), в частности, уверенность во время выступления на публике (9,09%), общительность (9,09%), открытость, смелость, развивает умение собраться в нужный момент, отстаивать свою точку зрения, учит работать с источниками, расширяет кругозор. Кроме того, участие в конференциях, по мнению учащихся, делают ученика «популярным и тебя почти все узнают».

Таким образом, мы видим, что независимо от возраста, учащиеся и 4-х, и 8-х, и 10-х классов, отмечают, что занятия научно-исследовательской деятельностью развивают те качества, без которых невозможно выполнить НИР, и в тоже время, те качества, которые способствуют адаптации учащихся среди

других людей, а вместе эти качества являются необходимым условием успешности учащихся в обучении.

В тоже время, на вопрос: Способствовала ли НИР повышению успеваемости, улучшению учебы? большинство учащихся ответили отрицательно. 83,33% десятиклассников ответили: «нет», так как независимо от НИР они хорошо учатся или «умные», тема НИР не была связана со школьной программой или, наоборот, успеваемость снизилась, так как выполнение научно-исследовательской работы «отнимает много времени»; только 15,15% старшеклассников считают, что НИР способствовала повышению успеваемости: после выполнения НИР десятиклассники стали учиться лучше, более внимательно стали относиться к учебе, улучшилась успеваемость по предметам, с которыми была связана НИР, например, литература, английский, возрос интерес к этим предметам; а 1,52% (один человек) высказал сомнение, он не уверен в существовании влияния НИР на успеваемость.

Среди восьмиклассников большинство – 65,67% опрошенных, также считают, что выполнение НИР не влияет на успеваемость, так как «у меня всегда был огромный интерес к учебе», «и так была хорошая успеваемость», «я учусь хорошо по данному предмету», или, наоборот, «только ухудшала, не хватало времени на основные уроки», а 34,33% восьмиклассников считают, что НИР положительно влияет на успеваемость, потому что благодаря НИР учащиеся получали дополнительные оценки по предметам, исправляли оценки на более высокие, получили информацию и опыт в процессе написания НИР, которые стали использовать на уроках, смогли «улучшить свои знания» по тем предметам, по которым выполняли НИР, заинтересовались этими учебными предметами, например, «НИР выполняла в области химии в начальной школе, с 8 класса (появление химии в программе) я полюбила химию», улучшили отношение с учителями, учащиеся стали более наблюдательными и внимательными, стали дополнительно заниматься, научились работать самостоятельно.

58,33% четвероклассников ответили, что влияния нет, потому что всегда учились на «хорошо» и «отлично», а 41,67% опрошенных - что есть, так как узнали много нового, «улучшили знания» по отдельным предметам, стали чаще отвечать на уроках, общаться с окружающими, их интерес вышел за пределы

школьной программы - «я стал более внимательным к своему городу, более сообразительным, у меня стало больше воображения».

Чем старше школьники, тем меньше среди них тех, кто считает, что НИР способствовала повышению успеваемости, улучшению учебы, учащиеся, которые в этом уверены, отмечают повышение интереса к учебе, более глубокие знания по предметам, улучшение взаимоотношений с учителями, и как следствие, повышение уровня успеваемости.

Хотя большинство учащихся отрицают влияние НИР на интерес к учебе, в тоже время, те ученики, которые считают, что влияние есть, отмечают те моменты, ради которых эта работа школьниками и выполняется – углубление и расширение знаний, интерес к школьным предметам, применение знаний и опыта, полученного в процессе выполнения НИР, в учебе и жизни.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 7-9-Х КЛАССОВ**

*Метлицкая Т.И., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам формирования социальной мобильности учащихся и созданию педагогических условий формирования основ профессиональной мобильности, в соответствии с требованиями современного рынка труда. Факультативные курсы, социальные практики, социальные компетенции, социальная и профессиональная мобильность

## **FORMING THE BASIS OF PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS OF THE 7-9 GRADES**

*Metlitskaya T.I.*

**Abstract:** the article is devoted to the questions of forming social pupils` mobility of to the demands of the labour market and creating the conditions for it: optional causes, social practices and competences, professional mobility

Жизнь творческого человека –  
это захватывающая борьба личности и  
мешающих ей внешних обстоятельств  
Г. Альтшуллер

Если предыдущие поколения приобретали профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к смене профессиональной деятельности и обладать профессиональной мобильностью, поскольку быстро меняются производственные условия. Так, в соответствии с новым развитием общества, профессия не выступает больше как центр, вокруг которого разворачивается жизненный цикл человека, а как одна из возможных форм социальной адаптации и самореализации личности. В современных условиях профессиональная мобильность является характеристикой, без которой невозможна полноценная реализация личности в обществе. Современный человек, чтобы почувствовать себя успешным, должен быть профессионально мобильным. Закладывать основы профессиональной и социальной мобильности необходимо в школьном возрасте. Главной целью системы образования становится подготовка и воспитание не только интеллигентной, высокопрофессиональной, творческой личности, но и создание условий для воспитания личности готовой к профессиональной мобильности, личности гибкой, умеющей быстро приспосабливаться к любым изменениям, самостоятельной, инициативной. Динамичные структурные изменения в сфере занятости обуславливают потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, т.е. их профессиональной мобильности.

Определение «профессиональная мобильность» традиционно включает в себя способность специалиста менять профессию, место и род деятельности. В то же время динамика общественной жизни вносит свои коррективы в данное понятие, не ограничивая профессиональную мобильность рамками одной отрасли и рассматривая возможность профессиональной и личностной самореализации в любой сфере социально — экономической деятельности. Подобную готовность будущий специалист может приобрести в образовательной системе, которая сама обладает характеристиками мобильности. В силу жесткости организационной структуры такая образовательная система, как средняя школа, не способна к быстрому перестраиванию. Следовательно, для того чтобы подготовить выпускника, готового к освоению различных профессий, готового осваивать новые знания на протяжении всей жизни, способного работать в изменяющихся социально-экономических условиях, необходимо создавать, осваи-

вать и развивать новые концепции и технологии формирования профессиональной мобильности в рамках сложившейся образовательной структуры.

В этой связи практическая реализация задачи подготовки социально и профессионально мобильной личности требует глубокого теоретического анализа природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, рассмотрения условий и факторов ее обуславливающих, а также детального изучения сложившейся ситуации с профессиональной мобильностью в Республике Беларусь на сегодняшний день.

Концептуальные основы процесса формирования профессиональной мобильности будущих работников закладываются в учреждении образования на учебных занятиях по трудовому обучению, при изучении гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Однако, используя весь педагогический потенциал учебных предметов для формирования основ профессиональной мобильности личности, мы будем иметь только теоретически подготовленного молодого человека не готового к профессиональной мобильности в реальных условиях.

Модель процесса формирования профессиональной мобильности будущих работников строится на интеграции образования и потребителя кадров, объединении усилий школы и производства. Отстраненность заказчика кадров от процесса их подготовки на всех ступенях образования, начиная от учреждения общего среднего образования и заканчивая высшим образованием, не позволяет в полной мере реализовать заказ государства на профессиональные кадры. Опыт Германии, Швеции, Великобритании и других стран показывает, что эффективным путем формирования кадрового потенциала страны является тесное взаимодействие системы образования и заказчика кадров. С целью развития социального партнерства между учреждением образования и потенциальным потребителем кадров в ГУО «Минский городской институт развития образования» реализуется международный инновационный проект «Формирование мотивации к профессиональному самоопределению среди учащихся в целях оптимизации выполнения социального заказа на обеспеченность кадрами во всех отраслях экономики».

В основе проекта лежит необходимость формирования вариативной развивающей образовательной среды для выработки мотивации профессионального самоопределения учащейся молодёжи, которая даст возможность учреждению образования подготовить выпускника, владеющего предметными и экономическими знаниями, необходимыми для выбора профессии, самопрезентации себя работодателю, умеющего получать, отбирать и грамотно использовать различные виды информации, заниматься исследовательской работой и представлять результаты своей деятельности в современном виде, умеющего участвовать в коллективной деятельности.

Основное содержание проекта: изучить возможности социальной и образовательной среды г.Минска и создать педагогические условия для формирования мотивации профессионального самоопределения учащейся молодёжи на примере 7 – 9 классов через внедрение инноваций в организацию профориентационной работы учреждений образования, освоение факультативных курсов, а также для прохождения социальных практик с целью реализации индивидуальной траектории обучения (на основе опыта работы системы образования Германии с учащейся молодёжью). Учащимся предложены новые знания, которые имеют профориентационную составляющую и социальную направленность и будут способствовать развитию их мобильности, успешной интеграции в общество в соответствии с требованиями быстро меняющегося мира и экономики, развитие гражданских компетенций. Создаётся специальное пространство, детско-взрослая переговорная площадка для обмена опытом по выбору профессии и решению актуальных проблем молодёжи. Проект направлен на: создание моделей детско-взрослых общностей региона; развитие системы информационной поддержки; разработку научно-методического обеспечения становления и развития профессиональных детско-взрослых общностей в рамках социально-экономической среды региона; фундаментальное обеспечение подготовки учителей и руководителей учреждений образования к работе по социально-педагогической поддержке профессионального становления учащихся в пространстве региона; подготовку программ по работе с родителями, педагогами и учащимися по развитию детско-взрослых профессиональных общностей региона; апробацию технологий развития системы социально-педагогической

поддержки детско-взрослых общностей в социально-экономической среде региона через инновационную деятельность.

Вовлечение учащихся в социальную практику, т.е. предоставление возможности профессиональных проб, позволяет решить значимые в современных условиях задачи, такие, как формирование и развитие компетенции социального взаимодействия, социальной компетентности в целом. Социальная практика создает условия для осознанного выбора индивидуальных образовательных траекторий учеников, формирует уникальные акты действия, такие, как «ответственность», «решение», «выбор», «понимание». Также социальная практика способствует профессиональному самоопределению старшеклассников. У учащихся начинается формирование представления о будущей работе, выборе места обучения после школы, знакомстве с уровнем требований и спецификой обучения по различным специальностям. Социальная практика объективно создаёт благоприятные условия для того, чтобы достигались разнообразные, актуальные в современных условиях цели: стимулирование социальной, творческой, учебной и научно-исследовательской активности; создание благоприятных стартовых условий для личностного, профессионального и социального продвижения учащихся и др.

Таким образом, создание педагогических условий для профессионального самоопределения и организация социальных практик являются основой формирования профессиональной мобильности учащихся.

## **СОВРЕМЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО Я В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ**

*к.пс.н., Мишина Е.И., Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению рефлексивного Я будущих специалистов в проблемном поле рефлексии личности. Модели рефлексивного Я, изложенные в работе, позволяют содержательно описать свойства и существенные признаки, движущие силы, психологические механизмы и функции изучаемого феномена и выявить половые различия его динамики. Анализ научной литературы и эмпирическое исследование различий структурной организации рефлексивного Я будущих специалистов позволит исследовать закономерности

развития компонентов структуры рефлексивного Я будущих специалистов: целевого, мотивационного, операционного, эмоционального и регулятивного.

**Ключевые слова:** методологические принципы, модель, рефлексивное Я будущих специалистов; компоненты структуры: целевой, мотивационный, операционный, эмоциональный, регулятивный.

## **THE MODERN STUDY OF I-REFLECTIVE IN PERSONAL PROBLEM REFLECTIVE FIELD**

**Abstract.**The paper studies the I reflexive of future experts in the field of problem reflection personality. Reflexive I models allow to show a meaningful description of the properties and essential features, driving force, psychological mechanisms and functions of the phenomenon under study and to identify gender differences dynamics. The scientific literature analysis and empirical study of the structural organization of I reflexive differences will allow to investigate patterns of components development of future professionals and its I reflective structure: target, motivational, operational, regulatory and emotional.

**Keywords:** methodological principles, I-reflexive model of future specialists; structure components: target, motivational, operational, emotional, regulatory.

Современное изучение рефлексивного Я будущих специалистов в проблемном поле рефлексии личности определяет теоретико-методологическое обоснование разработки концепции данного феномена. Анализ методологических принципов исследования на основе осмысления идеи Б.Г. Ананьева о комплексном изучении механизмов психических функций, обеспечивает понимание проблемы развития изучаемого феномена [Ананьев Б.Г., 2010]. По мнению А.А. Деркача, профессиональная Я – концепция – сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности, причем от уровня ее сформированности зависит процесс развития профессионала, его темп, успешность овладения профессиональной деятельностью и вхождение в профессиональную общность [А.А. Деркач, 2012].

Интегративный подход к исследованию рефлексивного Я [А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова, 2000] позволяет объединить общенаучные и конкретно-психологические принципы, раскрывающие

содержательные признаки изучаемого феномена. Выявление соотношения интеграции и дифференциации способствует рассмотрению рефлексивного Я как многофункциональной и многозначной метасистемы, что дает возможность для анализа его компонентов, структуры и функций.

Общее в подходах различных научных школ заключается в том, что рефлексивное Я рассматривается как система представлений о себе через множественность Я. Проявление данного феномена можно изучать путем исследования его различных аспектов (например, самоактуализацию личности на основе позитивного отношения к себе со стороны других). Специфическое рефлексивное Я заключается в особенностях меж- и внутрикомпонентных связей показателей структурных компонентов изучаемого феномена.

Рефлексивное Я с позиции С.Л. Рубинштейна включает следующие взаимосвязанные компоненты: Мы (республика субъектов), Я данного субъекта, отношения к миру, к другим, к себе и других ко мне [Рубинштейн С. Л., 1989].

Модель Я – концепции И.С. Кона представлена как иерархическая структура взаимосвязанных компонентов: эго- и психофизиологическая идентичность, социальная идентичность; экзистенциальное Я, переживаемое Я, рефлексивное (категориальное) Я [Кон И.С., 1984].

В.С. Агапов видит диспозиционную систему личности как основание определяющее предрасположенность к определенному поведению. Прогностическая модель Я – концепции представлена автором как результат научного познания (теоретического обобщения имеющихся эмпирических данных, моделирования) со специально созданной динамической системой гипотез. Научная модель отражает возможный комплекс компонентов, которые выражают наиболее существенные характеристики реальной Я-концепции личности [Агапов В.С., 2012]. В данной модели сознание личности характеризуется системой знаний, значений, личностных смыслов, а также особенностью выборов и ценностных отношений к действительности, оценок и сравнений. Ядерным компонентом Я – концепции является система отношений к людям, к своей психической жизни, к социальному окружению и духовным благам.

А.В. Каимов в модели управленческой Я – концепции в качестве основных компонентов выделяет управленческие ориентации (систему представлений человека о себе самом как субъекте конкретной профессиональной деятельности) в совокупности с функциональными компонентами профессиональной деятельности. Содержательно данная модель отражает взаимодействие образа Я личности, самооенок и самоотношения. Автор представляет развитие управленческой Я – концепции как циклический процесс, состоящий из совокупности функциональных компонентов профессиональной деятельности: гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного, рефлексивного и перцептивного [Каимов А.В., 2004].

В профессиональной Я – концепции государственных служащих разных уровней управления Т.Л. Григорьева выявила два компонента: власть Я и ценность Я (принятие себя как профессионала и управленца, характеризующегося рефлексивной компетентностью, высокой профессиональной самооенкой, стремлением к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию). Кроме того автором определена типология профессиональных Я – концепций: ценностная профессиональная Я – концепция и ценностная потенциально конфликтная профессиональная Я – концепция (системообразующий фактор ценностное отношение к профессии); технологическая профессиональная Я – концепция (системообразующий фактор единое потребностно-технологическое отношение). В целом, рефлексивное Я определяется системой самооенок, самоотношением, саморегуляцией, особенностями самопознания и опыта личности. Профессионализм личности отражается через совокупность личностно-деловых профессионально-важных качеств; наличие профессиональных мотивов, целей и способностей; особенности мышления и проявление творчества в деятельности; профессиональную компетентность, связанную с потребностью в достижениях; признание мастерства и наличие профессиональных умений.

О.В. Москаленко исследует такие параметры Я – концепции менеджеров как планирование, структурирование личностных, профессиональных и жизненных целей, мотивов и действий, влияющих на реальные возможности и потенциальные резервы психического развития менеджеров и определяет лично-

стный и профессиональный рост как движение от Я-реального к Я-идеальному. К показателям сформированности самосознания управленческих кадров он относит: осознание норм, правил, моделей жизнедеятельности; реалистическую самооценку личности; оценивание себя как субъекта; мотивы, побуждающие к самопознанию и саморазвитию; личностный смысл самосовершенствования; направленность на саморазвитие; творческую активность и креативность в решении поставленных задач [Москаленко О.В., 2000].

Рефлексивное Я менеджеров включает систему оценок своих профессиональных качеств, мотивов и ценностных ориентаций, стиля и эффективности управленческой деятельности, способов взаимодействия с партнерами, а также компетентности, управленческого опыта и профессиональной перспективы развития [Саванович В.В., 2012].

В целом при анализе рефлексивного Я будущих специалистов следует обратить внимание на личностную и профессиональную составляющие в выделенных компонентах Я – концепций. В рефлексивном Я будущих специалистов фиксируется результат осознания себя как субъекта профессиональной деятельности через проявление самосознания личности, основанного на сложных мыслительных операциях анализа, синтеза и профессионального воображения. В основе социального интеллекта будущего специалиста лежит специфика мыслительных процессов (способ осмысления информации, рассмотрение частных фактов и явлений к их последующему эмпирическому обобщению), аффективного реагирования и социального опыта, а также сензитивность, рефлексия и эмпатия.

В процессе учебной деятельности в личности будущих специалистов происходят внутриличностные изменения и самоизменения субъекта. Содержание учебной деятельности выступает как основная цель и главный результат, приводящий к изменению личности как субъекта. Побуждая адекватными мотивами, она направлена на овладение обобщенными способами действия, которые определяют ее содержание и направленность на личностный рост будущего специалиста и дальнейшее самосовершенствование. В итоге происходит приобретение основного новообразования – осмысленного,

рефлексивного отношения к действительности, где продуктом являются изменения, происходящие в самом субъекте.

Рефлексивное Я будущего специалиста формируется на основе имеющихся знаний об общих законах природы и общества, окружающего мира и сложившегося в процессе жизнедеятельности опыта. Осмысление личностью возможностей для актуализации рефлексивного Я будущих специалистов позволяет выстроить собственную стратегию в направлении максимальных профессиональных достижений.

Становление рефлексивного Я будущих специалистов связано с положительной динамикой развития целевого, мотивационного, операционного, эмоционального и регулятивного структурных компонентов в зависимости от времени и под влиянием образовательной и профессиональной среды.

Рассматривая рефлексивное Я с позиций саморегуляции, а именно сознательного, целеустремленного управления своей деятельностью и поведением, которое является характерным для социально ответственной созревающей личности будущего специалиста с учетом ценностных ориентаций и личностных смыслов, Ю.Н. Кулюткин пишет о необходимости формирования нового рефлексивного отношения к различным средствам интеллектуальной активности. Именно рефлексивное Я, являясь принципом существования индивидуального сознания, вынуждает личность перестраиваться и искать новые основания для создания идеальных объектов. Рефлексивное знание, как исследовательский акт является результатом осмысления личностью собственной жизнедеятельности [Кулюткин Ю.Н. 1971]. Самосознание переходит в рефлексивное, предполагающую осмысление и понимание, что определяет собственный личностный способ интеграции деятельностей и иерархизацию мотивов будущих специалистов.

Интегративно-акмеологический анализ логики развития в современной науке рефлексивного Я позволяет выделить разные методологические ориентации, концепции и теоретические подходы ученых к взаимосвязи теории, эксперимента и становления изучаемого феномена в учебно-профессиональной деятельности.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА: ТЕОРЕТИКО-СТРУКТУРНЫЙ  
АНАЛИЗ**

*Пионова Р.С., д.п.н., Минск, Беларусь*

**PROFESSIALLY-ORIENTED PEDAGOGICAL CULTURE OF  
TEACHER: THEORETICO-STRUCTURAL ANALYSIS**

Качество педагогического процесса в вузе зависит от преподавателя и организации им педагогической деятельности, ее содержания, наукоемкости, методической оснащенности, культуры поведения. Педагогическая деятельность может иметь профессиональный и непрофессиональный характер. Профессиональная педагогическая деятельность в вузе осуществляется специалистами, имеющими высшее образование и специальную предметную подготовку. Уже в силу этого она представляет социально-педагогическую ценность.

В более предметном выражении *профессиональная педагогическая деятельность* - это деятельность, направленная на формирование личности, профессиональную подготовку будущего специалиста в конкретной области труда.

Педагогическая деятельность состоит из трех взаимосвязанных составляющих: обучения, воспитания, научной работы. В данной статье мы будем обращаться главным образом к вопросам обучения студентов. Преподаватель, осуществляя профессиональную деятельность, всегда ставит перед собой определенную цель, которая конкретизируется с помощью задач и реализуется в содержании через определенные формы учебного процесса с помощью соответствующих методов и технологий. *Цель, задачи, содержание, методы, формы являются важнейшими 5 атрибутами педагогической деятельности, без которых она не состоится.* Умение педагога правильно сформулировать цель и задачи своей деятельности, грамотно отобрать содержание и методы для его материализации при обучении студентов являются показателями его профессиональной компетентности и педагогической культуры.

Профессионально компетентный преподаватель понимает функции педагогической деятельности и реализует их. Они в суммарном виде дают представление о ее структуре и содержании. Учитывая исследования И.И. Казимирской, Ю.К. Бабанского, З.И. Васильевой, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Лихачева, В.А. Слостёнина, И.Ф. Харламова, И.И. Казимирской в учебной деятельности преподавателя, можно выделить следующие функции: образовательную; воспитательную; развивающую; коммуникативную; организаторскую; диагностическую; аналитическую. Реализация всех функций шаг за шагом в процессе обучения студентов свидетельствует о высокой педагогической культуре преподавателя и оказывает существенное влияние на повышение качества учебного процесса.

Педагогическая культура как научная категория начала разрабатываться сравнительно недавно. Само понятие введено в научный оборот в 70-е годы прошлого столетия ленинградскими учеными.

Анализ изучения литературных источников свидетельствует о наличии значительного количества работ монографического характера и публикаций в материалах научных конференций. Так, важнейшим признаком развития педагогической культуры педагога В.И. Писаренко считает его интеллигентность и, прежде всего, развитие его интеллекта, широкий кругозор, глубокие профессиональные знания. Кузьмина Н.В. рассматривает педагогическую культуру учителя как неотъемлемую часть его педагогического мастерства. Исследуя педагогическую культуру преподавателя вуза, Гаврилюк В.Г. отмечает, что она проявляется, прежде всего, в знании им современной педагогической теории и умении использовать эти знания в учебном процессе. Кроме того, она включает в структуру педагогической культуры преподавателя его личные качества, культуру речи, технику преподавания.

В нашей интерпретации профессиональная *педагогическая культура* – это совокупность профессионально обусловленных личностных характеристик преподавателя вуза: органически взаимосвязанные между собой система знаний, система ценностей, педагогическая техника, профессионально значимые качества и способности, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность на творческом уровне [2, с.267].

Анализ данного определения рассматриваемого понятия дает основание построить теоретическую и дорожную карту профессиональной педагогической культуры, включив в нее следующие компоненты:

Профессиональная педагогическая культура

Знания

Ценности

Техника

Качества

Способности

Креативность

Рефлексия

Внешняя культура

Культура речи

Мультимедиа средства

*Профессионально обусловленные знания* составляют теоретическую содержательную основу педагогической культуры. Они включают знания по всем трем блокам учебных предметов: специальному, психолого-педагогическому, социокультурному.

*Педагогическая техника* вооружает носителя педагогической культуры умениями применять свой знаниевый потенциал в практической учебной работе вуза. Для педагога особенно актуальны следующие умения: организаторские, коммуникативные, эмоциональные, перцептивные, интуитивные. Знания и умения определяют научный уровень содержания учебного процесса.

Изучение педагогической культуры в аксиологическом аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляют *педагогические ценности*. Они складывались исторически, в ходе развития общества и образования.

Педагогические ценности – это относительно устойчивый ориентир, с которым преподаватель соотносит свою профессиональную деятельность и жизнь, общение со студентами и коллегами.

Опираясь на исследования ученых (Богуславского М.В., Никадрова Н.Д., Шиянова Е.Н., Исаева И.Ф.) и их подходы к классификации педагогических ценностей [1, с.77], мы в своем исследовании выделяем следующие группы индивидуально-личностных ценностей:

- Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога;
- Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности;
- Ценности, раскрывающие качества, значимые в личности педагога;
- Ценности, рассматривающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса;
- Этико-жизненные ценности, влияющие на организацию педагогической деятельности [2, с.257, 258].

Педагогические ценности являются теоретико-методологическим ориентиром, своего рода ядром профессиональной культуры, помогают педагогу построить иерархию приоритетов в образовательном процессе.

*Профессионально и индивидуально значимые качества личности преподавателя* не только способствуют повышению уровня продуктивности педагогической деятельности и ее креативности, но и содействуют формированию определенного отношения студентов к преподавателю: уважения, признательности, отзывчивости. Как показывают исследования, студенты ценят у преподавателей такие качества: доброжелательность, объективность, требовательность, общительность, самостоятельность, принципиальность, самообладание, порядочность, оптимизм. У уважаемого педагога уровень знаний студентов выше. Без профессионально значимых качеств педагог оказывается профессионально непригодным.

С профессионально значимыми качествами сопрягаются *педагогические способности*: интеллектуальные, организаторские, коммуникативные, перцептивные, общие и специальные. К специальным способностям можно отнести: способность к диалогическому педагогическому мышлению, способность к творчеству и педагогической импровизации, способность программировать свою деятельность и предвидеть ее результаты, способность к

быстрой рефлексии и т.д. Профессионально значимые качества и способности выступают в роли катализатора, повышая продуктивность образовательной деятельности.

*Внешняя культура*, являясь структурным компонентом педагогической культуры, играет существенную роль в работе преподавателя. Внешнюю культуру составляют внешний вид (одежда, прическа, аксессуары), культура невербального общения (мимика, пантомимика, спокойствие, саморегуляция).

Необходимо особо выделить *речь педагога*: ее лексическое богатство, выразительность, образность, четкость дикции, необходимый темп и силу голоса. Этот структурный компонент имеет для преподавателя ключевое значение в любой аудитории.

В современных условиях научно-технического прогресса культура педагогической деятельности предполагает, что преподаватель хорошо владеет и целесообразно использует разнообразные *мультимедийные средства* аудиовизуального характера, так как они помогают сделать учебный процесс более ярким, интересным, содержательным.

Названные ведущие структурные компоненты образуют стержень педагогической культуры и обуславливают формирование педагогического мастерства преподавателя и вместе взятые влияют на качество образовательного процесса.

Педагогическая культура не рождается стихийно. Она начинает формироваться до того, как молодой педагог вступает на путь самостоятельного педагогического труда и в своем развитии проходит три этапа.

Первый этап – фактически стихийный, довузовский. Уже в начальной школе у детей начинают возникать неосознанные представления об учителе и его деятельности, это как бы «первые кирпичики» в нулевом педагогическом цикле. Учеба в школе шаг за шагом путем наблюдения расширяет знания и представления учащихся о педагогах. Старшеклассники имеют более систематизированные представления о педагогической деятельности.

Второй этап – связан с вузовским периодом жизнедеятельности студентов. В университетах у них закладываются все слагаемые

педагогической культуры. Но в вузах педагогического профиля этот процесс осуществляется целенаправленно, а в других вузах – стихийно, мимоходом, попутно. Все учебные дисциплины, но с разной степенью вклада в этот процесс, принимают в нем участие, но первостепенное значение имеют предметы педагогического цикла и педагогическая производственная практика. В нашем опыте при формировании педагогической культуры мы решаем прежде всего три задачи.

Первая задача состоит в том, чтобы развить и закрепить интерес к профессиональной педагогической деятельности. Лекционные занятия по «Истории педагогики», «Педагогике школы», педагогические спецкурсы вооружают студентов необходимыми знаниями, формируют научно-теоретическую базу профессионально подготовленного учителя-специалиста. Семинарские и практические занятия направлены не только на конкретизацию знаний, их синтез, более предметное и осмысленное усвоение, но и на формирование педагогических умений, столь необходимых для педагогической культуры.

Вторая задача состоит в том, чтобы развить у студентов аналитические способности. Опыт показывает, что педагог не состоится, если у него не разбужена рефлексия. Учебную деятельность мы строим так, чтобы она учила студентов осуществлять анализ педагогической теории современности и прошлых веков, практических реалий образования, а также себя и своих действий в образовательном процессе.

В любом педагогическом процессе рождаются такие интеллектуальные умения, как умение наблюдать, сравнивать, анализировать, полимизировать, обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения, импровизировать. В нашей учебной практике для развития аналитического мышления студентов успешно применяется ряд методов, среди них «экспресс-анализ» и «педагогические дебаты». В качестве материала для анализа мы предлагаем опубликованные статьи, содержащие проблемные или спорные вопросы, а также нештатные случаи-ситуации, имевшие место в учебной группе или школьной практике. Мы убеждены, что применение аналитических методов

шаг за шагом содействует развитию у студентов рефлексивных способностей, а вместе с ними и развитию педагогической культуры.

Третья задача, которую мы решаем в учебном процессе, - формирование у будущих учителей креативности. Развитию творческого потенциала личности студентов способствуют многие методы: мозговой атаки, аналогий, эвристических вопросов «Pro et contra» («За и против») и др.

Самый ответственный – третий этап формирования педагогической культуры начинается после получения диплома. Это самостоятельный творческий непрерывный процесс. Но бывают периоды в педагогической деятельности, когда этот процесс нарушается, как бы наступает временная педагогическая усталость, эмоциональное утомление, или как говорят психологи (В.В.Бойко, Л.М.Митина, Г.В.Митин, И.В.Тихонова и др.) наступает фаза психического выгорания. Значит педагогическая деятельность может оказаться не только конструктивной, развивающей, но и деструктивной [3, с.223].

Таким образом профессиональный этап развития педагогической культуры сопряжен с определенными трудностями, преодоление их зависит от самого преподавателя, от его целеустремленности, изменения возможностей, ритма труда, дееспособности.

Итак, педагогическая культура – сложное интегративное качество преподавателя, его слагаемыми владеют все преподаватели, но с разной степенью выраженности. Нельзя утверждать, что какой-то элемент педагогической культуры имеет приоритетное значение, все они, составляя органическое единство, создают сложное образование личности. Более того, отсутствие одного-двух слагаемых отрицательно сказывается на культуре и качестве труда педагога. И, в то же время, практика показывает, что сформированная разносторонняя педагогическая культура преподавателей позитивно влияет на совершенствование преподавания в современном университете, является одной из его детерминант.

## **СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ И ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема стремления к самоактуализации у специалистов помогающих и творческих профессий. В ходе проведенного исследования выявлен самоактуализационный профиль каждой исследуемой группы. Сравнительный анализ двух профилей позволил утверждать, что специалисты помогающих профессий более адекватно относятся к себе, более свободны в выборе, менее подвержены внешнему влиянию. Специалисты творческих профессий менее уверены в себе, более ранимы, им труднее слышать критику в свой адрес.

**Ключевые слова:** самоактуализация, специалисты помогающих профессий, специалисты творческих профессий.

## **ASPIRATION TO SELF-ACTUALIZATION AT EXPERTS OF THE HELPING AND CREATIVE PROFESSIONS**

*Samal E.V., Borshcheva A.D.*

**Abstract.** In this article the aspiration problem to self-actualization at experts of the helping and creative professions is considered. During the conducted research the self-actualization profile of each studied group is revealed. The comparative analysis of two profiles allowed to claim that experts of the helping professions treat themselves more adequately, are more free in a choice, are less subject to external influence. Experts of creative professions are less sure of themselves, are more vulnerable, it is more difficult for them to hear criticism in the address.

**Keywords:** self-actualization, experts of the helping professions, experts of creative professions.

Сегодня появляются новые возможности исследования феноменов, непосредственно связанных с реальной профессиональной деятельностью человека (а именно, его самоопределения, самоактуализации, саморазвития, самореализации). Изучение личностных оснований, глубинных механизмов профессионального самоопределения, самоактуализации и самореализации представляется актуальным в плане выяснения общих закономерностей развития личности в определенных заданных (или выбранных) условиях профессиональной жизни.

Самоактуализация – это внутренняя активность человека, целью которой является выявление потенциальных возможностей, ценностей и смыслов. Личность является саморегулирующейся, динамичной системой, и это означает, что субъект постоянно развивается, приобретая новые личностные и индивидуальные психологические качества, обеспечивающие ему достаточно широкие возможности самоактуализации (Л.И. Божович, И. Головаха, И.С. Кон, Я.К. Макарова и др.). Поэтому самоактуализация – это процесс саморазвития личности, ее личностного роста «изнутри», процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, на выстраивание иерархии ценностей, обретения смысла жизни [Городилова Е.Н., 2002].

Исследователи (Н.Ф. Бачманова, Е.Е. Вахромов, Т.А. Верняева, Л.А. Коростылева, Н.А. Стафурина, Ю.О. Юшина и др.) отмечают, что на социально-профессиональном уровне самоактуализации может препятствовать давление среды, а именно: жесткий административный контроль, моральное оправдание профессиональной стагнации и отстраненности эмоционально выгорающими коллегами, которые пользуются авторитетом и *в своем* коллективе являются эталоном профессионала. На практическом уровне – необходимость быстрого овладения вариативными способами профессиональной деятельности в условиях повышенной ответственности и эмоциональных перегрузок, что может не соответствовать уровню методологической подготовленности специалистов, их психологической готовности к инновациям. На психологическом уровне – необходимость принятия субъектом позиции профессионального авторства и личной ответственности за реализацию общественных смыслов в профессиональной деятельности иногда вступает в противоречие с отсутствием интереса к данной профессии, индивидуализмом и ориентированностью на материальное благополучие.

В нашем исследовании важно было выявить особенности стремления к самоактуализации у специалистов помогающих и творческих профессий. В качестве основной методики выступил самоактуализационный тест (САТ) (авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская). В

исследовании приняли участие 200 человек, из них 100 представителей помогающих профессий и 100 представителей творческих профессий.

Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым, помогающие профессии это профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности. Они относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социономического типа [Климов Е.А., 1998]. Данные профессии, как правило, связаны с такими сферами, как медицинское обслуживание (врач, медсестра и т.д.), обучение и воспитание (воспитатель, гувернер, тренер, учитель и т.д.), бытовое обслуживание (продавец, проводник, официант и т.д.), правовая защита (юрист, участковый инспектор и т.д.). Отдельно в этой группе можно выделить те сферы деятельности, которые связаны с оказанием той или иной помощи человеку, группам людей, то есть те, которые относятся непосредственно к «помогающим» профессиям (врач, психолог, юрист, социальный работник и др.). Предметом деятельности в этих профессиях является группа или отдельный человек. Так среди *представителей помогающих профессий* в нашу исследовательскую группу вошли: юристы в возрасте 36-55 лет в количестве 22 человек; медицинские работники в возрасте 30-60 лет в количестве 16 человек; специалисты по социальной работе в возрасте 21-52 лет в количестве 14 человек; психологи в возрасте 26-57 лет в количестве 22 человек; нотариусы в возрасте 33-47 лет в количестве 6 человек; работники МЧС в возрасте 25-50 лет в количестве 20 человек.

По классификации Е.А. Климова к группе творческих профессий относятся профессии типа «человек-художественный образ», связанные с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, актерско-сценической деятельностью. Создание произведений искусства — особый процесс. Для освоения творческих профессий мало одного желания — необходимы творческие способности, талант, трудолюбие. К профессионально-важным качествам относятся сила, богатство, инициативность воображения, образная память, образное мышление. Необходимы специальные способности в зависимости от конкретного вида деятельности [Климов Е.А., 1998]. В качестве *представителей творческих профессий* в нашу исследовательскую группу вошли: архитекторы раз-

личных проектных организаций в возрасте 19-48 лет в количестве 41 человек; библиотекари в возрасте 21-35 лет в количестве 9 человек; музыкальные работники в возрасте 18-38 лет в количестве 8 человек; инженеры-проектировщики в возрасте 42-60 лет в количестве 8 человек; учителя труда в возрасте 30-58 лет в количестве 10 человек; учителя музыки в возрасте 24-50 лет в количестве 20 человек; фотографы в возрасте 25-33 года в количестве 4 человек.

Проведенное эмпирическое исследование и последующий тщательный анализ его результатов с применением сравнительного анализа с применением U-критерия Манна-Уитни показал, что статистически значимые различия четко обозначились по шкалам: поддержки ( $U=4171,5$  при  $p=0,042$ ) и самопринятия ( $U=4060,0$  при  $p=0,021$ ). У специалистов помогающих профессий более ярко выражена «внутренняя поддержка», т.е. они более свободны в выборе, уверены в себе, не подвержены внешнему влиянию, можно сказать, что они относятся к категории «изнутри направляемой личности». Это личность, которая с легкостью принимает себя и свои недостатки, они не боятся ошибиться и легче принимают свои ошибки. А вот специалисты творческих профессий более ранимы, им труднее слышать критику в свой адрес, они боятся, что их не поймут или будут по-иному трактовать их замысел.

Сравнение двух выборок по процентному соотношению указывает на то, что «изнутри направляемыми» личностями среди специалистов помогающих профессий являются 41% испытуемых, а у специалистов творческих профессий только 17% испытуемых. Вместе с тем, у 31% специалистов помогающих профессий и у 36% специалистов творческих профессий наблюдается высокая степень зависимости, конформности, несамостоятельности, они «извне направляемые» личности с внешним локусом контроля.

Что касается самопринятия, то у специалистов помогающих профессий высокие значения наблюдаются у 46% человек, а вот 19% человек не принимает себя и свои слабости. У специалистов творческих профессий иные результаты – 29% имеют высокие значения и 23% низкие.

Если в качестве критериев самоактуализации рассматривать осмысленность жизни, признание главными в ней ценностей роста и развития; позитивное восприятие себя, других, выбранной профессии, рассмотрение её

как возможности реализовать собственные интересы, задатки, ценности; креативность, открытость к жизни и готовность познавать новое, то тщательный анализ полученных результатов по двум базовым шкалам САТ – «Ориентация во времени» (Тс) и «Поддержка» (I) позволяет нам выявить тех специалистов, чье стремление к росту и развитию соответствует уровню самоактуализации. В группе специалистов помогающих профессий уровня самоактуализации достигли 60%, а в группе специалистов творческих профессий всего 41%.

Таким образом, проведенное исследование и анализ его результатов показали, что выраженное стремление к самоактуализации выявлено в большей степени у специалистов помогающих профессии. Особенности их профессионального труда, а именно, постоянная работа с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, способствуют этому. Помогаящие профессии отличаются высокой гуманитарной составляющей, направленностью на межличностную коммуникацию, реализацию общечеловеческих ценностей, готовностью к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию.

## **ПСИХОЗОЙСКАЯ ЭРА В ОБРАЗОВАНИИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

*к.п.н., Серафимович И.В., д.п.н., Ансимова Н.П., Кузнецова И.В.,*

*Ярославль, Россия*

**Аннотация.** В публикации представлен опыт разработки функционально-уровневой модели как средства повышения качества деятельности современного педагога-психолога.

**Ключевые слова:** направления деятельности педагога-психолога, формы работы.

## **PSYCHOZOIC ERA IN EDUCATION: FUNCTIONAL-LEVEL MODEL AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF CONTEMPORARY PERFORMANCE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

*Serafimovich I.V., Ansimova N.P., Kuznetsova I.V.*

**Abstract.** The publication presents the experience of the development of functional-level model as a means to enhance the quality of modern educational psychologist.

**Keywords:** activities of an educational psychologist, forms of work.

Российское образование находится сегодня в поиске ответа на актуальный вызов времени: превращения образования в ресурс социально-экономического развития. Это предполагает формирования готовности личности к познанию, саморазвитию, самостоятельному решению проблем, самоопределению, сотрудничеству, творчеству, проявлению нравственной и гражданской позиции, толерантности и других качеств, обеспечивающих социально-экономическую созидательность. Значимость психологического обеспечения решения данных задач настолько велика, что небезосновательно А.Г. Асмолов [2008] – один из содержательных идеологов современных образовательных реформ – называет данный период «психозойской эрой».

Сложившаяся в Ярославской области и других регионах России многолетняя практика подтверждает значимость роли педагога-психолога как активного субъекта образовательного пространства. Однако, реализуемые педагогами-психологами задачи, будучи актуальными по своей сути, не всегда рассматриваются в комплексе, что мешает удерживать единую линию в психологическом сопровождении образования. Многогранность и объёмность деятельности педагога-психолога нередко приводит к трудностям в обосновании приоритетных направлений деятельности. Реализуемое содержание работы не всегда опирается на логику развития субъектов образовательного пространства и современные образовательные задачи в целом, иногда происходит подмена цели средствами.

Для разрешения вышеуказанных противоречий на базе Центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (директор Кузнецова И.В.) было организовано научно-методическое творческое сотрудничество ученых и практиков города Ярославля. Основное содержание работы состояло в повышении качества деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений за счет разработки и внедрения функционально-уровневой модели. Была разработана функционально-уровневая модель как

средство повышения качества деятельности современного педагога-психолога. В основу Модели положена значимая методическая посылка о преимуществах и идентичности круга ключевых функциональных направлений деятельности (ключевых задач), решаемых педагогом-психологом на разных этапах образования. В предлагаемой разработке к числу таких задач относятся: психологическое сопровождение учебной деятельности, психологическое сопровождение перехода на новый образовательный уровень и адаптации на новом этапе обучения, психологическое сопровождение развития личности, социализации обучающихся, психологическое сопровождение деятельности по сохранению и укреплению здоровья, психологическое сопровождение профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Содержание деятельности в рамках каждого из направлений рассматривается для четырех уровней: дошкольное образование – 5-7 лет, начальное общее образование – 7-11 лет, основное общее образование – 11-15 лет, среднее общее образование – 15-18 лет.

В разработанной Модели сфера деятельности педагога-психолога более четко структурирована и прописана с учетом решаемых задач и возможного круга выполняемых работ, что делает его работу более осмысленной и очевидной для партнеров и потребителей услуг (обучающихся и их родителей, педагогов, администрации образовательных учреждений). Предложенное содержание деятельности в рамках различных функциональных направлений не исключает вариативного, индивидуализированного, творческого подхода при определении содержания и форм деятельности конкретного педагога-психолога.

Научная значимость – впервые выделены типичные функциональные направления (ключевые задачи) деятельности педагога-психолога, описана их содержательная специфика на разных этапах образования, предложены формы работы с разными участниками образовательного процесса в рамках выделенных направлений.

Практическая значимость – вклад в обеспечение качества деятельности педагога-психолога: более четкое определение целевых ориентиров и содержания деятельности. Практическая апробация Модели проведена в ряде

муниципальных районов области. Создание и внедрение Модели осуществлялось при активном экспертном обсуждении с практическими психологами, учеными, руководителями и специалистами системы образования в ходе семинаров, заседаний методических советов, фокус-групп. Разработанные материалы одобрены научно-методическим советом службы практической психологии образования Ярославской области, получили положительный отзыв одного из ведущих российских специалистов в области развития службы практической психологии - академика РАО, доктора психологических наук, профессора И.В.Дубровиной.

На основе полученных результатов была создана и представлена ее итоговая версия на межрегиональной конференции «Психолог в зеркале современного образования» в декабре 2013 года. Разработанные материалы включены в программы подготовки повышения квалификации ярославских психологов. На основе разработки создана схема самоанализа для ежегодного мониторинга деятельности службы практической психологии образования, результаты которого направляются в муниципальные органы управления образованием для планирования и организации деятельности муниципальных служб практической психологии. Материалы Модели используются при аттестации педагогов-психологов образовательных учреждений и легли в основу аналитического отчета о результатах деятельности аттестуемого педагога-психолога в межаттестационный период.

#### *Результаты, выводы*

- Разработана и внедрена функционально-уровневая модель деятельности педагога-психолога общеобразовательного учреждения.
- Данной разработкой обеспечено каждое рабочее место педагога-психолога Ярославской области, проведены семинары и консультации по ознакомлению с данными материалами.
- Разработанные материалы используются для определения направлений деятельности педагога-психолога конкретного образовательного учреждения, разработки или корректировки его должностных инструкций, анализа (самоанализа) и планирования деятельности, аттестации.

- Внедрение модели обеспечило повышение информированности и мотивации руководителей и специалистов образовательных учреждений в области ключевых проблем образования, требующих участия психолога-педагога, и способов их решения.

-Внедрение модели повысило эффективность решения ключевых проблем образования и удовлетворенность всех участников образовательного процесса.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

*к.п.н., Сольнин Н.Э., Ярославль, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается этническая толерантность как свойство целостной индивидуальности человека. Исходя из такого понимания этнической толерантности предлагается эмпирическое обоснование существования психологической структуры этнической толерантности, на основании которого предложена формирующая программа и проверена ее эффективность.

**Ключевые слова:** толерантность, этническая толерантность, психологическая структура этнической толерантности, формирование этнической толерантности.

## **THE FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION**

*Solynin N. E.*

**Abstract:** the article discusses ethnic tolerance as a property of integral individuality of the person. With this understanding of ethnic tolerance offered empirical support for the existence of psychological patterns of ethnic tolerance, on the basis of which the proposed formative program and verified its effectiveness.

**Keywords:** tolerance, ethnic tolerance, psychological structure of ethnic tolerance, the formation of ethnic tolerance.

Актуальность исследования этнической толерантности определяется мировыми тенденциями глобализации и интеграции, следствием которых является активизация миграционных процессов. В последние десятилетия во всех регионах России увеличилось число некоренного населения, а в образователь-

ных учреждениях количество учащихся нетипичных для региона национальностей и этнических групп. Это создаёт трудности в организации учебного процесса и взаимодействия учащихся и педагогов в учебных и неучебных ситуациях.

Анализ теоретических подходов к определению компонентов толерантности и этнической толерантности с использованием концептуального контент-анализа позволил определить частоту упоминания каждого компонента этнической толерантности. В результате был составлен список составляющих, чаще всего употребляемых авторами в качестве наиболее значимых для определения этнической толерантности.

Таким образом, разработана теоретическая модель психологической структуры этнической толерантности:

1. Индивидуальная группа компонентов психологической структуры этнической толерантности: пол, возраст, нервно-психическая устойчивость.
2. Субъектно – деятельностная группа компонентов: величина автостереотипа, величина гетеростереотипа, эффективность поведения в конфликте
3. Личностная группа компонентов: эмпатия, я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность.

В результате эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений доказано, что психологическую структуру этнической толерантности в юношеском возрасте составляют индивидуально-психологические качества индивидуального, субъектно-деятельностного и личностного уровней индивидуальности (проводился корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции  $r$  Спирмена).

Установлено, что все индивидуально-психологические качества, выделенные в процессе теоретического анализа, образуют значимые взаимосвязи и входят в психологическую структуру этнической толерантности обучающихся. Показатель экспертной оценки внешних проявлений этнической толерантности

значимо взаимосвязан с интегральным показателем этнической толерантности учащихся.

Таким образом, этническую толерантность можно считать интегральным свойством целостной индивидуальности человека. Результаты проведённого эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека. Психологическую структуру этнической толерантности составляют индивидуально-психологические качества человека личностного, субъектного и индивидуального уровней индивидуальности, образующие устойчивые взаимосвязи.

На следующем этапе исследования проведена проверка предположения о том, что целенаправленная развивающая работа способствует повышению уровня этнической толерантности обучающихся. Формирующий эксперимент проводился на выборке студентов среднего профессионального образовательного учреждения с использованием авторской программы «Формирование этнической толерантности у обучающихся юношеского».

Тренинг рассчитан на 10 занятий продолжительностью 1 час 20 мин каждое.

Для проверки эффективности программы нами использовался У-критерий Манна-Уитни для сравнения значимости различий между контрольной и экспериментальной группой до тренинга и после него.

В результате эффективность развивающей работы (тренинга) доказана статистически: значимые различия в уровне развития компонентов ПСЭТ в экспериментальной группе до и после тренинга выявлены в отношении восьми компонентов: эмпатия, агрессивность, враждебность, различие я-реального и я-идеального, величина гетеростереотипа, социальная дистанция, гиперидентичность, коммуникативная толерантность. Выявлены значимые различия индекса толерантности до и после тренинга.

У студентов, составивших экспериментальную группу, увеличился уровень эмпатии, снизился уровень агрессивности и враждебности, увеличилось расхождение между Я-идеальным и Я-реальным, что говорит о повышении адекватности самооценки, возросла величина автостереотипа и уровень коммуникативной толерантности.

Кроме того, для подтверждения эффективности формирующего эксперимента нами было проведено сравнение результатов комплексной диагностики у контрольной группы до и после тренинга, и так же у группы экспериментальной - до и после тренинга.

Установлено отсутствие значимых различий у контрольной группы до и после тренинга, что говорит о том, что никакие внешние условия не повлияли на формирование этнической толерантности.

Таким образом, как показывают результаты сравнений, тренинг наиболее эффективно повлиял на следующие компоненты психологической структуры этнической толерантности. У участников тренинга понизился уровень агрессивности и враждебности, увеличился уровень эмпатии, увеличилось расхождение между я-реальным и я-идеальным, увеличился уровень гетеростереотипа, уменьшилась гиперидентичность, увеличилась коммуникативная толерантность, уменьшилась величина социальной дистанции.

Вместе с тем, анализ полученных в результате психодиагностического обследования эмпирических данных показал, что распределение показателей в группах обучающихся на разных уровнях образования однородно и не различается между собой. Для проверки этой гипотезы применялся критерий *H*-Краскала-Уоллеса, с помощью которого сопоставлялись распределения компонентов в группах обучающихся на разных уровнях образования.

В результате все выборки оказались на статистическом уровне однородными. Поэтому возможны объединение и общий анализ полученных данных, входящих в выборки, классифицирующиеся по разным уровням образования, в одну.

Исходя из этого, результаты формирующего эксперимента, проводившегося на выборке обучающихся среднего профессионального образовательного учреждения, можно экстраполировать на обучающихся юношеского возраста на разных уровнях образования.

## **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье освещаются вопросы реализации практико-ориентированного подхода к психологической подготовке педагога через содержательные и операциональные аспекты – разработку содержания курсов и методики их преподавания.

**Ключевые слова:** практико-ориентированная концепция, ФГОС третьего поколения, психологическая подготовка педагогов, технологический подход, технология «Развитие критического мышления», портфолио.

## **PRACTICE-ORIENTED CONCEPTION OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS AND TECHNOLOGICAL WAY OF REALIZATION**

*Somova N.L.*

**Abstract.** In article questions of practice-oriented conception and educational technologies in psychological education for future teachers are taken up.

**Keywords:** psychological education; practice-oriented conception; educational technology; Reading and Writing for Critical Thinking

Государственные образовательные стандарты третьего поколения предусматривают формирование психологических компетенций бакалавра по направлению «Педагогическое образование». Современный мир с его глобализацией, развитием информационных и коммуникационных технологий создают совершенно иную среду для образования. Очевидно, что нужна новая модель профессиональной подготовки будущего учителя, учитывающая социокультурные факторы, влияющие на систему образования. Одним из вариантов ответа на этот запрос может служить практико-ориентированная концепция психологического подготовки педагогов [Регуш Л.А. и др., 2007], основывающаяся на отказе от отраслевого принципа в определении содержания психологического образования и ориентации на формирование психологической профессиональной компетентности через единство ее когнитивной, операциональной и личностной составляющих, подготовка к решению профессиональных педагогических задач средствами психологических знаний и умений.

Практико-профессиональная парадигма психологической подготовки педагога базируется на представлении о принципиальном значении усиления

практической составляющей в первичной профессиональной социализации педагогов.

Одним из курсов, разработанных в рамках вышеприведенной концепции, стал курс «Психология развития человека в образовании», входящий в профессиональный базовый блок по дисциплине «Психология» [Регуш Л.А., Сомова Н.Л., 2011]. Цель этого курса – формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области психологии развития в образовательном процессе через освоение знаний и возрастных особенностей человека, проявляющихся в обучении, задачах и резервах развития в разные возрастные периоды, а также о влиянии возрастных и индивидуальных особенностей учащихся на решение широкого круга профессиональных педагогических задач. Подготовка педагога требует знания современных исследований в области психологии развития и педагогической психологии, форм и методов педагогического взаимодействия, использования достижений и наработок практической психологии в решении профессиональных задач.

Практико-ориентированное направление должно найти свое отражение не только в содержании, но и в методике преподавания курсов нового поколения. В основе высшего образования как образования взрослых лежат особые закономерности индивидуально-психологического и возрастного развития, где особое внимание уделяется самопознанию и самореализации. К сожалению, на настоящий момент организационно обучение в высшем образовании в большинстве случаев строится традиционным способом. И многие студенты оказываются разочарованными в своем профессиональном выборе, так как практически все дисциплины в вузе преподаются в классической лекционно-семинарской форме. Сложные, непонятные лекции или скучные семинарские занятия по психологии – это ли не нонсенс? Часто ли преподаватели, сами психологи по образованию, используют психологические подходы в обучении? Помочь в решении этой проблемы может использование в практике высшего образования педагогических технологий нового поколения [Сомова Н.Л., 2012].

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» в программе курса «Психология развития человека в образовании» предусмотрено использование в учебном процессе активных и

интерактивных форм проведения занятий, применение различных образовательных технологий. Эти технологии в сочетании с внеаудиторной работой (например, работой над индивидуальным портфолио студента) решают задачи формирования и развития профессиональных умений и навыков обучающихся как основы профессиональной компетентности. Каждая из технологических стратегий может в большей степени увеличивать эффективность формирования и развития небольшого количества конкретных и четко диагностируемых критериев.

Особо хочется отметить такую технологию как «Развитие критического мышления». Она относится к числу образовательных технологий нового поколения, которые призваны преодолеть разрыв между когнитивно-ориентированными и личностно-ориентированными стратегиями обучения, т.к. способствует развитию не только познавательных процессов, но и рефлексивных, метакогнитивных умений. Структура этой технологии глубоко психологична, т.к. ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности человека. Основой технологии является трехфазовая структура занятия: вызов, осмысление, рефлексия.

Технология насыщена разнообразными приемами, направленными на то, чтобы сначала заинтересовать студентов (пробудить исследовательскую, творческую активность), затем предоставить условия для осмысления материала и, наконец, помочь обобщить приобретенные знания. В ней используются различные приемы, касающиеся работы с информацией - это «ключевые слова», работа с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала. Это способствует развитию когнитивных умений - анализировать, синтезировать, применять и творчески перерабатывать информацию. Помимо этого, технология «Критическое мышление» создает условия для развития метакогнитивных умений, рефлексии.

Применение образовательных технологий ставит вопрос о принципиально новом подходе к диагностике (измерению), используемой в образовательных системах. Ни педагогическая диагностика с заявленными целями «инструмента формирования личности», ни психологическая диагностика, построенная на принципах ранжирования, соотнесения полученных результатов с группо-

выми и возрастными нормами не могут на данный момент отвечать требованиям гуманизации образования. В качестве методов психолого-педагогической диагностики мы предлагаем использовать продукты деятельности учащихся – портфолио.

Применение технологии «Развитие критического мышления» имеет свои преимущества не только для студентов, но и для преподавателя, организующего учебный процесс. Обучение в технологическом подходе позволяет следовать положениям практико-ориентированной концепции подготовки, т.к. изменяется само качество образования: приобретаются не только знания и умения, но и формируются компетентности; совершенствуются умения, позволяющие эффективно работать с информацией; целенаправленно развивается исследовательская культура. В то же время технологический подход позволяет и преподавателю с пользой менять стратегию и тактику работы в течение занятия и всего курса в целом; совершенствуется учебно-методический комплекс; разделяется ответственность за результат обучения.

Использование технологического подхода в преподавании позволяет достичь осознания внутренней многозначности позиций и точек зрения, преодоления эгоцентризма своего мышления, осознания внутренней альтернативности принимаемых решений, умения адекватно интерпретировать получаемую информацию. Таким образом, формируется особый стиль мышления, чертами которого является открытость, гибкость, рефлексивность, что позволяет достичь решить задачи развития, стоящие перед системой подготовки будущих специалистов.

## **ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

к.пс.н., **Томчук С.А.**, Ярославль, Россия

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования когнитивной и поведенческой сфер педагогов в процессе разрешения внутриличностного конфликта, метакогнитивные стратегии решения конфликтных ситуаций и надситуативный уровень профессионального педагогического мышления опре-

делены как наиболее эффективные предпосылки дальнейшего профессионального и личностного развития педагога.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт педагога, метакогнитивные стратегии педагогического мышления.

## INTRAPERSONAL CONFLICT AS A FACTOR IN HIS TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*Tomchuk S.A.*

**Abstract.** The paper presents the results of a study cognitive and behavioral spheres of teachers in the process of resolving the intrapersonal conflict, metacognitive strategies to address conflict situations and suprasituational level of professional pedagogical thinking identified as the most effective prerequisite for further personal and professional development of the teacher.

**Keywords:** intrapersonal conflict teacher, metacognitive strategies pedagogical thinking.

Модернизация российского образования, возникновение новых образовательных парадигм, смена системы ценностных ориентаций негативно воздействуют на личность учителя, что ведет к возникновению внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности педагога.

Митина Л.М. определяет внутриличностные противоречия педагога как движущую силу его профессионального развития, Кашапов М.М., выделяя проблемность в качестве основной единицы анализа педагогического мышления, также определяет внутриличностный конфликт как важнейшую детерминанту качественного изменения профессионального развития педагога [Митина Л.М., 2014, Кашапов М.М., 2011, 2012].

Анцупов А.Я. и Шипилов А.И. подчеркивают, что во внутриличностном конфликте принимают участие следующие структуры внутреннего мира личности: мотивы, отражающие стремления личности различного уровня (потребности, интересы, желания, влечения и т.п.), которые могут быть выражены понятием «хочу»; ценности, воплощающие в себе общественные нормы и личностные ценности, которые не принимаются, но в силу их общественной значимости личность вынуждена следовать им, которые обозначаются как «надо»; са-

мооценка, определяемая как самооценność себя для себя, оценка своих возможностей, выражается как «могу» или «не могу». Таким образом, в составляющие компоненты структуры внутриличностного конфликта будут входить показатели когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы, а также интегративные показатели.

Для исследования особенностей внутриличностных конфликтов педагогов были отобраны следующие методики:

– для исследования когнитивной сферы - опросник Кашапова М.М., Дубровиной Ю.Н. на определение ситуативного и надситуативного уровня профессионального педагогического мышления;

– для исследования поведенческой сферы –методика «Исследование самооотношения личности» Пантелеева С.Р.

Выборку составили 163 учителя гуманитарных дисциплин в возрасте от 24 до 63 лет. Все исследуемые были разделены на 4 группы в зависимости от их педагогического стажа: 1-5; 5-15; 15-25 лет; свыше 25 лет.

Для подтверждения наличия внутриличностного конфликта учителя было проведено анкетирование по выявлению противоречий современного образовательного пространства и наибольших затруднений педагогов.

В результате обобщения были выявлены основные профессиональные противоречия учителей между:

– быстрой сменой новых образовательных парадигм в образовании и отсутствием внутренней готовности учителя к их осуществлению;

– наличием стандартизации образования и личностной потребностью учителя в творческой самореализации;

– саморазвитием, требующим интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, и самосохранением, диктующим необходимость расчета сил на весь «жизненный марафон» и т.д.

На основе данных, полученных по шкале «внутренняя конфликтность» по методике исследования самооотношения Пантелеева С.Р. (МИС), были сформированы три континуума:

1) группа учителей с высоким уровнем внутренней конфликтности (ВВК);

- 2) группа учителей со средним уровнем внутренней конфликтности (СВК);
- 3) группа учителей с низким уровнем внутренней конфликтности (НВК).

Было выявлено, что наиболее низким уровнем внутренней конфликтности обладают молодые специалисты, которые положительно относятся к себе, довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой, но, по всей видимости, учитывая их адаптационный период, на это влияют поверхностное восприятие себя и отрицание своих проблем. В первые два периода профессиональной деятельности (1-5 и 5-15 лет) у учителей преобладает низкий уровень внутренней конфликтности, на последних двух этапах – высокий уровень внутренней конфликтности, хотя, казалось бы, приобретенный профессиональный опыт должен придавать им уверенности в себе. Полученные данные свидетельствуют о преобладании негативного отношения к себе, глубокой оценке всего, что происходит во внутреннем мире, наличии конфликта между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, развитой рефлексии.

На следующем этапе исследования устанавливались взаимосвязи шкалы «внутренняя конфликтность» с другими показателями методики исследования самоотношения Пантелеева С.Р. (МИС). При исследовании учителей СВК были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «закрытость» ( $r = 0,48, p < 0,001$ ), «самоценность» ( $r = 0,32, p < 0,01$ ), «саморуководство» ( $r = 0,52, p < 0,001$ ), «самоуверенность» ( $r = 0,36, p < 0,01$ ), «самообвинение» ( $r = 0,25, p < 0,05$ ). Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с ВВК имеются две противоположных сферы, которые характеризуют личность как с положительной стороны (самоценность, саморуководство, самоуверенность), так и с негативной (самообвинение, закрытость). Именно это диалектическое противопоставление лежит в основе внутренней конфликтности личности.

При исследовании учителей с НВК были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «самопривязанность» ( $r = 0,34, p < 0,01$ ), «самоуве-

ренность» ( $r = 0,28$ ,  $p < 0,01$ ), «самопринятие» ( $r = 0,25$ ,  $p < 0,05$ ). Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с НВК отсутствуют противоположные сферы. Им присущи самоуважение, «самопринятие» себя со своими внутренними побуждениями, недостатками и слабостями и в то же время желание изменяться по отношению к своему существующему состоянию.

Важно было выяснить, какие когнитивные стратегии педагогического мышления выбирают педагоги для решения своих профессиональных проблем. При исследовании доминирующего уровня профессионального педагогического мышления было выявлено, что в группе учителей с ВВК и СВК преобладает надситуативный уровень профессионального педагогического мышления (соответственно 61% и 72%), в группе учителей с НВК преобладает ситуативный уровень профессионального педагогического мышления (77%). Таким образом, учителям с ВВК и СВК в большей степени присущ надситуативный уровень профессионального педагогического мышления, что свидетельствует о высоком творческом потенциале учителей, позволяющем им решать возникающие проблемные ситуации на основе анализа причин и прогнозирования результатов своей деятельности, с использованием нестандартных стратегий решения проблемных ситуаций. Доминирование надситуативного уровня профессионального педагогического мышления у учителей с ВВК свидетельствует о том, что они для решения своих внутриличностных противоречий и конфликтов опираются на метакогнитивные стратегии решения [Пошехонова Ю.В., 2013].

Только активная позиция, метакогнитивные стратегии решения конфликтных ситуаций и надситуативный уровень профессионального педагогического мышления учителя к преобразованию составляющих внутреннего противоречия дают возможность рассматривать его как предпосылку к дальнейшему профессиональному и личностному развитию.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПРОЕКТ ГУМАНИЗАЦИИ И ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

*к.п.н., Трацевская А.В., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В статье рассматривается организационно-деятельностный проект как нововведение в гуманистическую систему воспитания. Раскрывается структура проекта, содержание и пути внедрения в практику работы педагогического коллектива.

**Ключевые слова:** организационно-деятельностный проект; структура проекта; внедрение проекта; гуманизация; воспитательный процесс.

## **ORGANIZING ACTIVITY PROJECT ON HUMANIZATION AND DEMOKRATIZATION OF EDUCATIONAL SYSTEM**

*Tratsevskaya A.V.*

**Abstract.** The article deals with the Organizing Activity Project as an innovation in Humanistic Educational System. The structure and the contents of the Project, the ways of its introduction to the practical work of educational team are devised.

**Keywords:** organizing Activity Project, Structure of the Project, Introduction of the Project, Humanization, Educational Process.

По определению словарей проект — это замысел, план, идея, образ для создания реальной концепции, раскрывающая сущность и возможность ее практической реализации. В данном варианте проект направлен на коллективную подготовку всего педагогического коллектива (ансамблевая подготовка) образовательного учреждения к инновационной деятельности по созданию гуманно-демократической системы воспитания. Деятельность — социальная форма педагогической работы, которая создает новые формы и свойства, превращение, разработанный материал в завершённую действительность.

Чем же характерен организационно-деятельностный проект в работе с педагогическим коллективом?

1. Он ориентирует педагогические кадры на новые нововведения в области теории воспитания, новые концепции и теории, процедур и средства, ранее не решавшиеся в данных конкретных условиях.

2. Предусматривает разнообразные новые условия, с помощью которых педагогические или концептуальные (методические идеи, превращаются в образовательные нововведения).

3. Открывает возможность расширять компетентность всех субъектов воспитательного процесса, начиная с опытных педагогов, включая широкий

круг молодых специалистов, родителей и самих воспитанников. Вести ансамблевую подготовку, благодаря чему складывается кооператив педагогов по нововведению в воспитательную практику.

4. Благодаря ансамблевой подготовке с учетом типологии школы, местных условий разрабатываются концептуальные идеи развития своего образовательного учреждения и на их основе определить ценности учительского и ученического коллективов, дает возможность разработать свою символику и другие фирменные атрибуты.

5. Развить умения и навыки по выполнению функциональных обязанностей педагогов по реализации гуманистической демократической системы воспитания, особенно в тех случаях, когда могут появиться новые обязанности или новые лица.

6. Проводить обмен опытом педагогов в разрешении существующих в коллективе определенных задач, выработать общую точку зрения по сложным вопросам и создать общую методологию работы по формированию гуманной демократической системы воспитания.

7. Отработать организацию взаимодействия всех субъектов по внедрению новых идей и предложений по решению сложных задач и формирования гуманной демократической системы воспитания.

8. Развивать творческое мышление сотрудников и педагогических навыков, необходимых при выборе коллективных решений, умение отстаивать и доказать свою точку зрения, прислушиваться к мнению других участников проекта и учитывать чужие интересы.

При построении организационно-деятельностного проекта и его реализации необходимо соблюдать определенные принципы выработанные теорией и подкрепленные активными формами работы с субъектами воспитательной работы. Основными из них являются:

1. Простота построения проекта (модели). При разработке организационно-деятельностного проекта следует стремиться отразить в нем лишь основные этапы гуманной демократической системы воспитания.

2. Автономность разделов проблем и организационно-деятельностного проекта. Этот принцип требует от организаторов занятий, чтобы отдельные

разделы могли выполняться участниками занятий относительно самостоятельно. Разделы проекта должны иметь завершенные и относительно самостоятельные информационные входы и выходы. Автономность тем и даже фрагменты позволяют настраивать исполнителей проекта на локальную, изолированную работу.

3. Дальнейшее совершенствования и развития структуры (модели организационно-деятельностного проекта). Этот принцип можно понимать как «открытость» проекта, когда он становится как бы отдельным блоком, входящим в последние более сложные проекты.

4. Максимальное освобождение исполнителей организационно-деятельностного проекта, от рутинных игровых процедур. Это необходимо для повышения эффективности реализации проекта, так как участники и организаторы получают больше возможностей для анализа и разбора изучаемых в проекте проблем.

5. Максимальное использование готовых разработок в организационно-деятельностном проекте. Успешная реализация организационно-деятельностного проекта достигается в том случае, когда в их реализации используются хорошо продуманная и тщательно отработанная экспертная информация. Возможность использования готовых проектных решений, программ, банков данных, положений, инструкций и других материалов сокращает время и затраты на выполнение заданий в соответствии с организационно-деятельностным проектом.

6. Нацеленность содержания выполненных решений организационно-деятельностного проекта в образовательных процессах. Проведение интерактивных форм обучения не является самоцелью. Любая форма обучения призвана оказать помощь в разрешении образовательных проблем, принятии управленческих решений, усвоении определенных учебных дисциплин.

7. Наличие у педагогов специфических знаний и форм работы. Организационно-деятельностный проект в большей степени несет в себе игровое начало, а воспитание всегда включает элементы игры. Учитель должен не высказывать, а пробуждать мысль. И это мастерство он должен оттачивать в интерактивных формах. Одновременно педагог должен быть умным дилетантом: не-

много психологии, немного социологии, журналистом, поэтом и т.д. Дилетантизм — это стиль нового времени, в современный эквивалент прежней эрудиции, отличающимся от нее легкостью, непринужденностью, спонтанностью проявления. Это качество является необходимостью реализации организационно-деятельностного проекта.

Педагогическая инновация выращивается, а не переносится. Она зависит от постановки конкретной цели, от развития интеллектуального потенциала педагогического коллектива, созидательной деятельности воспитанников и учителей. При этом вряд ли можно считать автором нововведения одного конкретного человека, также нет нововведений без сопротивления. А последнее — фундаментальный закон инновационного процесса. Только в дискуссии можно определить устойчивость и эффективность новшества. Процесс нововведений должен быть организованным и управляемым. Как правило, он включает четыре положения.

*Первое.* Зарождение инновации. На этом этапе формируется правильное представление от назначения нововведения. Разработка целей и задач, прогнозирование желаемых результатов; диагностика объективных обстоятельств, влияющих на ход игры; организуются творческие группы по поддержке и реализации новшества. Создается банк методического обеспечения идеи и др.

*Второе.* Восприятие нововведения педагогическим коллективом. Изучаются мнение и отношение членов к новшеству. Этот этап принято еще называть моделированием и прогнозированием предполагаемых результатов.

*Третье.* Превращение нововведения в привычный способ педагогической деятельности. Разрабатываются конкретные планы, проекты, модели, концепции, программы с учетом специфики и особенности деятельности образовательного коллектива. Этот этап принято еще называть моделированием и прогнозированием предполагаемых результатов.

Если процесс нововведения состоялся, то он движется к *четвертому* положению — стадии массового освоения. Или иными словами к обучению педагогического коллектива теории и методике того или иного нововведения.

Для реализации теоретических вопросов с участниками проекта широко используются организационно-деятельностные игры (ОДИ) и психолого-педагогические тренинги (ППТ).

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

*к.п.с.н., Фельдман И.Л., Тула, Россия*

**Аннотация.** В статье автором описаны результаты эмпирического исследования, путем которого было выявлено, что ведущими мотивами выбора профессии старшеклассников являются внутренне индивидуально значимые мотивы и внешне положительные мотивы. В статье показано, что городские старшеклассники в большей степени руководствуются внутренними мотивами, а сельские старшеклассники внешне положительными мотивами выбора профессии.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, выбор, мотивация, мотивационные subsystemы, мотивы, факторы, личностные особенности, ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст.

## **FEATURES OF MOTIVATION OF CHOOSING A PROFESSION IN SENIOR HIGH SCHOOL STUDENT IN CITIES AND VILLAGE SCHOOL**

*Feldman I.L.*

**Abstract.** In the article the author describes the results of an empirical study. It was revealed that the leading motives of choice of profession of senior high school student are individually significant internal motives and external positive motivation. The article shows that senior high school student who live in cities are more guided by internal motives, and senior high school student school students who live in village are more guided by internal positive motives of choice of profession.

**Keywords:** self-determination, professional self-determination, choice, motivation, motivational subsystem, motives, factors personality traits, values, value orientation, growing age .

Актуальность данного исследования определяется тем, что в наше время профессиональное самоопределение является одной из важнейших проблем подросткового возраста. Выбор профессии старшеклассника во многом зависит

от его способностей, интересов, личных профессиональных планов и других факторов. Довольно часто на выбор профессии подростка влияют его родители, а также другие окружающие люди. В связи с вышесказанным, нам представляется интересным рассмотреть, какие же мотивы движут выбором профессии старшеклассника, какие факторы на этот выбор влияют, а также какие личностные характеристики связаны с самоопределением старшеклассника. Р.В. Овчарова отмечает, что руководствуясь внутренними мотивами при выборе профессии старшеклассник проявляет личную значимость, заинтересованность, уверенность в своих способностях, это ему необходимо для личного опыта. При руководстве внешними мотивами выбора профессии для старшеклассника более важное значение имеют престиж, материальное стимулирование. В некоторых случаях (при внешне отрицательной мотивации) – воздействие на личность путем критики, наказаний и других санкций [Овчарова Р.В., 2001].

Выборку исследования составили старшеклассники следующих учебных заведений: МБОУ - гимназия №20 г.Тула, Тульской области; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа п. Славный»; МБОУ «Полтевская СОШ» (№ 3). Всего 72 испытуемых, которые были поделены на две группы: первая группа- 36 старшеклассников городских школ и вторая группа- 36 учащихся сельских школ в возрасте от 14 до 16 лет.

Рассмотрим характеристики городских и сельских старшеклассников и обратимся к методике «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова).

Мы обнаружили, что внутренне индивидуально значимыми и внутренне социально значимыми мотивами при выборе профессии в большей степени руководствуются городские старшеклассники ( $U_{эмп} = 170$ ,  $p = 0$  и  $U_{эмп} = 177$ ,  $p = 0$ , соответственно); сельские старшеклассники при выборе профессии в большей степени руководствуются внешне положительными и внешне отрицательными мотивами выбора профессии ( $U_{эмп} = 340$ ,  $p = 0,0002$  и  $U_{эмп} = 170,5$ ,  $p = 0$ ), то есть происходит разделение на внутренние и внешние мотивы выбора профессии. При этом, соответственно, старшеклассники городских школ руководствуются внутренними мотивами в силу их большей уверенности в себе, своего интеллекта и других качеств, а старшеклассники сельских школ руко-

дствуются внешними мотивами выбора профессии в силу их большей зависимости от внешних обстоятельств, а также от мнения семьи и близких людей.

С помощью методики «Факторы выбора профессии» Е.А. Климова мы обнаружили, что городские старшеклассники в качестве доминирующих факторов выбора профессии выделяют те факторы, которые непосредственно связаны с их собственным, осознанным решением, а именно: личные профессиональные планы, способности, склонности. Сельские учащиеся после личных профессиональных планов ориентируются на позицию старших членов семьи, прислушиваются к товарищам (чего городские школьники не делают). Это может быть связано с тем, что городские старшеклассники в большей степени уверены в себе, своих способностях, а школьники из сельских школ такими характеристиками не отличаются.

Также мы можем заметить, что как у городских, так и сельских старшеклассников доминирующими факторами выбора профессии являются: 1. Личные профессиональные планы (город – 40,7%, село – 52,8%); 2. Позиция старших членов семьи - (город – 13,9%, село – 22,9%); 3. Способности (город – 20,4%, село – 9%); 4. Склонности (город – 16,7%, село – 8,3%).

Мы выявили, что статистически значимые различия у старшеклассников городских и сельских школ были обнаружены по шкалам: «Позиция старших членов семьи» ( $U_{\text{эмп}} = 481,5$ ,  $p = 0,028$ ), «Позиция товарищей» ( $U_{\text{эмп}} = 490$ ,  $p = 0,029$ ), и «Уровень притязаний» ( $U_{\text{эмп}} = 474,5$ ,  $p = 0,019$ ).

На старшеклассников сельских школ при выборе профессии оказывают влияние старшие члены семьи, а также товарищи; на городских старшеклассников – уровень притязаний. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся сельских школ зависимы от мнений окружающих, они склонны перекладывать ответственность за свой выбор и его последствия на других людей. Городские же старшеклассники стремятся к той цели, которую считают соответствующей их способностям. Городские учащиеся не имеют тенденции к перекладыванию ответственности за свои поступки окружающим.

Следует заметить, что сельские школьники также в большей степени, чем городские руководствуются при выборе профессии социальными мотивами, что говорит о том, что они хотят свои трудом способствовать обществен-

ному прогрессу, обладают социальной направленностью на высшие общечеловеческие цели и потребности.

Среди городских старшеклассников в большем приоритете находятся такие группы мотивов как моральные, эстетические, творческие и познавательные мотивы выбора профессии. Данный факт свидетельствует нам о том, что сельские старшеклассники в большей степени руководствуются внешними мотивами выбора профессии, а городские – внутренними.

У подростков мотивы выбора профессии связаны с такими личностными характеристиками как уверенность в себе, уровень тревожности и уровень общительности нам необходимо проследить существуют ли корреляционные связи между мотивами выбора профессии и данными личностными особенностями. Чтобы определить особенностей Я-концепции старшеклассников и ведущий типа мотивации при выборе профессии, мы использовали две методики, а именно: «Шкала «Я-концепции» для детей» (Е. Пирс и Д. Харрис, адаптирован А.М. Прихожан) и «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова).

Мы обнаружили, что чем выше самооценка уверенности в себе ( $r = 0.367$ ,  $p = 0.014$ ) и общения ( $r = 0.481$ ,  $p = 0.001$ ), тем в большей степени старшеклассники городских школ руководствуются при выборе профессии внутренне индивидуально значимыми мотивами. При этом, существует обратная взаимосвязь между внутренне индивидуально значимыми мотивами выбора профессии и уровнем тревожности ( $r = -0.313$ ,  $p = 0.032$ ), что говорит о том, что чем ниже уровень тревожности у старшеклассника городских школ, тем в большей степени при выборе профессии он руководствуется внутренне индивидуально значимыми мотивами.

У сельских школьников ориентация на внутренне индивидуально значимые мотивы при выборе профессии зависит исключительно от уровня тревожности (чем ниже уровень тревожности у старшеклассника сельских школ, тем в большей степени при выборе профессии он руководствуется внутренне индивидуально значимыми мотивами) ( $r = -0.380$ ,  $p = 0.011$ ).

Городские старшеклассники более уверены в себе, их удовлетворяет положение в семье, и в связи с этим они у них нет необходимости выбирать профессию противоположную их интересам, но считающуюся правильной кому-то

другому. Сельские же старшеклассники, более тревожны, что и ориентирует их руководствоваться внешними мотивами выбора профессии.

Таким образом, мы обнаружили, что у городских старшеклассников не выявлено никаких взаимосвязей с внешне положительными и внешне отрицательными мотивами выбора профессии. У сельских же старшеклассников выявлена взаимосвязь между внешне положительными и внешне отрицательными мотивами выбора профессии.

Старшеклассники сельских школ больше руководствуются внешне положительными и внешне отрицательными мотивами при выборе профессии, в том случае если они низко оценивают свой интеллект и имеют низкий уровень тревожности.

Также необходимо заметить, что сельские школьники при выборе профессии в большей степени руководствуются моральными ( $r = - 0.323$ ,  $p = 0.027$ ), творческими ( $r = - 0.366$ ,  $p = 0.014$ ) и мотивами, связанными с содержанием труда ( $r = - 0.279$ ,  $p = 0.049$ ) при низком уровне тревожности данных учащихся. У городских старшеклассников данной взаимосвязи не обнаружено, что может говорить о более низком уровне тревожности данного контингента.

Что касается уровня общительности, то чем он выше, тем в большей степени городские школьники руководствуются материальными ( $r = 0.337$ ,  $p = 0.022$ ) и эстетическими ( $r = 0.292$ ,  $p = 0.042$ ) мотивами при выборе профессии.

У городских старшеклассников уровень уверенности в себе взаимосвязан с творческими мотивами, то есть чем больше старшеклассник уверен в себе, тем в большей степени он руководствуется творческими ( $r = 0.395$ ,  $p = 0.009$ ), мотивами выбора профессии. У сельских старшеклассников данных взаимосвязей не обнаружено.

Итак, заметно, что старшеклассники сельских школ в большей степени ориентированы и руководствуются внешними факторами и мотивами выбора профессии (это и социальное окружение, традиции семьи, наличие/отсутствие знакомств в определенной сфере, популярность профессии и т.п.). Для городских школьников более важными являются внутренние причины (такие как самореализация, самостоятельность выбора, профессиональное мастерство).

## ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Ходыко Т.И., Минск, Беларусь*

**Аннотация.** В данной статье обуславливается актуальность патриотического воспитания, дается определение понятия «компетентность» в области патриотического воспитания школьников, рассматриваются основные пути ее формирования у будущих учителей, возможности педагогических дисциплин.

### FUTURE TEACHERS COMPETENCE FORMATION IN THE SCHOOLCHILDREN'S PATRIOTIC EDUCATION

*Khadyka T.I.*

**Abstract.** This article dwells on the patriotic education significance. The notion of competence in schoolchildren's patriotic education is defined. The main ways of future teachers' competence formation and pedagogical subjects capacity are discussed.

**Keywords:** competence in schoolchildren's patriotic education, pedagogical subjects, foreign educational experience, teaching practice.

Патриотическое воспитание подрастающих поколений является одним из приоритетных направлений воспитательной работы образовательных учреждений. В современных условиях происходит его актуализация, поскольку в законодательных и правовых документах Республики Беларусь патриотизм и гражданственность личности рассматриваются как основа консолидации общества, как важнейшее условие поддержания экономической и политической стабильности в стране, как залог дальнейшего успешного социального развития государства. Особую актуальность приобретают вопросы патриотического воспитания будущих учителей, поскольку от их профессионализма зависит эффективность и результативность патриотического воспитания школьников. Это обуславливает важность и значимость проблемы формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников.

При определении понятия «компетентность в области патриотического воспитания школьников» мы исходили из определения профессионально-

педагогической компетентности, представленной различными точками зрения. Анализ педагогической и психологической литературы по данной проблеме позволяет утверждать, что в настоящее время не существует общепризнанного ее понимания и определения. Так, Л. И. Анцыферова рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как совокупность профессиональных свойств, И.Т.Климкович – как способность реализовать на определенном уровне профессиональные требования. Л. М. Митина понимает под «педагогической компетентностью» гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [Митина Л.М., 2004]. С.А. Дружилов рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. «Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)» [Дружилов С.А., 2001].

На основании вышеизложенного, а также учитывая точку зрения Ю.С. Бытраковой, представляется возможным определить компетентность будущих учителей в области патриотического воспитания школьников как сложное интегративно-личностное образование, обеспечивающее готовность и способность субъекта к эффективному решению задач патриотического воспитания и включающее в себя: ценностные ориентации, социально-политические, нравственные, профессиональные взгляды и убеждения, предполагающие владение теоретическими, методическими, психолого-педагогическими знаниями, а также практическими умениями и навыками, необходимыми для эффективной реализации задач патриотического воспитания школьников, наличие положительной мотивации к патриотическому воспитанию, а также постоянное самосовершенствование и саморазвитие. Показателями сформированности компе-

тентности будущих учителей в области патриотического воспитания являются: патриотизм как качеств личности будущего педагога; положительная мотивация к осуществлению патриотического воспитания учащихся; наличие теоретических и методических знаний в области патриотического воспитания; профессиональное владение умениями и навыками патриотического воспитания учащихся.

Основу компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания составляют знания: исторические, политические, социологические, культурологические, психолого-педагогические и методические. Не умаляя значимости любого знания, хотелось бы подчеркнуть важность педагогических знаний в становлении будущих педагогов. Характерной особенностью педагогических дисциплин является то, что они обладают высоким воспитательно-развивающим потенциалом. Педагогические знания позволяют изучить и осмыслить педагогическую реальность, предвосхищая те впечатления и знания, которые получает учитель в своей практической деятельности. В процессе изучения педагогических дисциплин формируется система педагогических знаний, педагогическое мышление, основные педагогические умения и навыки, необходимые студентам в реализации задач патриотического воспитания школьников.

Одним из направлений совершенствования процесса формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания является усиление содержания педагогических дисциплин патриотическим компонентом, а также целенаправленное использование на занятиях конкретного материала, включающего образцы подлинной нравственности, духовности, гуманизма и патриотизма. Способствовать этому будет включение в содержание педагогических дисциплин зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания. Это позволит расширить научно-педагогический и общекультурный уровень студентов, глубже понять закономерности педагогического процесса, разграничить общее, особенное и единичное. Вместе с тем, конкретное ознакомление с позитивными и негативными аспектами зарубежного педагогического опыта способствует более глубокому осмыслению наших собственных проблем, исправлению ошибок и просчетов, повышению эффективности пат-

риотического воспитания. В процессе изучения зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания используются активные методы обучения: творческие проекты, обучение через открытие, использование аналогий и сравнений, т.е. методы, стимулирующие познавательную активность, самостоятельность, инициативность.

Важным этапом в формировании компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников является педагогическая практика. П.П.Блонский отмечал, что «педагогике невозможно научиться книгами и книгами. Также необходима и практика, не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая» [Блонский П.П., 1987]. В процессе производственной педагогической практики происходит закрепление полученных в вузе знаний, приобретение, осознание и оценка студентами начального профессионального опыта, формируется личностно-профессиональная позиция. На занятиях, предшествующих производственной педагогической практике, а также во время индивидуальных и групповых консультаций, внимание студентов обращается на важность и значимость патриотического воспитания учащихся в современных условиях. Им предлагается ознакомиться с основными государственными документами по данному направлению воспитательной работы, изучить основные методологические подходы к его осуществлению. Большое внимание уделяется также рассмотрению современных педагогических технологий, позволяющих эффективно решать задачи патриотического воспитания школьников. Практикуется моделирование педагогических задач с последующим обсуждением возможных вариантов их решения, что служит своеобразным тренингом в формировании готовности к реализации этого направления воспитания.

Большое внимание в ходе производственной педагогической практики уделяется формированию умений осуществлять психолого-педагогическую диагностику, выявлять уровень патриотической воспитанности школьников и в соответствии с этим планировать и проводить воспитательную работу в классе. Студентам предлагаются задания исследовательского характера, для выполнения которых они используют различные методы исследования (анкетирование, опрос, беседу, наблюдение и др.). Это способствует формированию у них ана-

литических, прогностических, проектировочных, а также рефлексивных умений, необходимых для реализации целей и задач патриотического воспитания школьников. а также практическими умениями и навыками, необходимыми для эффективной реализации задач в.

Таким образом, в формировании компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников большую роль играют педагогические дисциплины, оптимизировать содержание которых можно включением в него патриотического компонента, а также зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания. Важное значение в формировании данного вида компетентности имеет интеграция процессов теоретической подготовки и практической деятельности студентов, а именно производственная педагогическая практика, в процессе которой приобретает профессиональный опыт в области патриотического воспитания и формируется личностно-профессиональная позиция будущего учителя.

## **РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Чернякова Н.В., Брянск, Россия*

**Аннотация:** В статье рассматривается важная для общества и государства в целом проблема развития гражданственности обучающихся. Отражается потребность в создании условий для обеспечения становления гражданского общества. Обозначается роль образовательных организаций в развитии гражданственности.

**Ключевые слова:** гражданственность обучающихся, образование, гражданское общество.

## **STUDENTS' CIVIC CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT AS THE PREFERRED DIRECTION OF THE NATIONAL POLICY IN EDUCATION**

*Chernyakova N.V.*

**Annotation:** The article reviews on the important for society and state in general problem of the students' civic consciousness. The need for creation of conditions needed for ensuring civil society formation is reflected there. The role of

the educational organizations in civic consciousness development is designated in the article.

**Keywords:** civic consciousness, students, education, civil society.

Современное общество переживает кризис гражданской идентичности. Все более востребованной, как для современной науки и практики становится проблема развития гражданственности населения России, особенно в условиях школьного образования. Проблема развития гражданственности становится одним из основных приоритетных направлений реализации государственной политики. Особенно в современной многонациональной России все более остро появляется необходимость в создании условий для обеспечения роста самосознания и гражданского взросления общества путем воспитания толерантной, поликультурной личности, активно участвующей в общественной жизни, осознающей свой долг перед Отечеством и малой родиной, уважающей национальные традиции и культуру народов мира. Таково одно из основных положений приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

Согласно Н.С. Плотникову, гражданственность выступает в качестве структурных компонентов формирования социальных и культурных институтов в стране. В современной энциклопедии феномен гражданственности трактуется в контексте совокупности социально-психологических, нравственных, моральных качеств личности как субъектов Отечества.

Важнейшей социальной и нравственной ценностью как для отдельного человека, так и для общества в целом является гражданственность. Сущность понятия «гражданственность» осмысливается со времен античности. Мыслители прошлого отмечали основную идею гражданственности, выделяя следующие составляющие: стремление людей к совершенным отношениям в обществе и осознание этой необходимости; интеграция и улучшение образования и воспитания в духе гражданского самосознания (Г. Кершенштейнер). Обобщая идеи гражданственности, Л.Б. Доржиева отмечает, что они сохранили свою определенную ценностную составляющую в плане развития гражданственности в условиях постоянно совершенствующегося общества, особенно информационного.

Особый смысл и приоритетность, и особый «дух гражданственности» прослеживается в менталитете русского народа. В гражданственности личности проявляется, прежде всего, привязанность человека к Родине, как особое мироощущение. В данном контексте Н.А. Бердяев подчеркивал особенность русского народа – коммунитарность, в отличие от Запада – индивидуализма.

В.А. Сухомлинский рассматривает гражданственность как чувство долга, осознанно переживаемая гражданская позиция, социальный оптимизм, духовное богатство человека, способность дорожить святынями Отечества. В феномен гражданственности вкладывается особый глубокий, богатый смысл жизни человека в родном обществе, государстве, стране.

Как утверждает И.С. Еремина, роль и место гражданского образования в последнее время все больше актуализируется, происходят интенсивные изменения в российской государственной политике. Законодательно закрепляется новая концепция образования, в которой акцент переносится на развитие гражданской личности. В то же время, целью гражданского образования является подготовка обучающихся к осмысленной жизни и деятельности в духе ответственности и осознанности [Еремина И.С., 2012].

В науке сложились теоретические предпосылки и взгляды на феномен гражданственности: «Рождение гражданина» (В.А. Сухомлинский); «гражданская зрелость» (Д.Н. Узнадзе, Л.М. Архангельский и др.); гражданственность как социальная зрелость (И.С. Кон, В.Т. Лисовский, Л.П. Буюева, В.П. Киселев, И.Н. Руссу и др.); переосмысление общественных идеалов (Ю.М. Резник); волевые качества личности как факторы, определяющие гражданскую активность (Н.Н. Щукин, Д.С. Яковлева и др.); гражданин как носитель развивающейся демократической культуры (А.П. Бутенко, Е.Л. Лукашева, В.Д. Шадриков и др.); гражданственность как исконно русская нравственность и осознание обучающимися гражданских прав и обязанностей (Л.В. Кузнецова, М.П. Чумакова, Т.А. Шингерей и др.); гражданственность как интегративное качество личности и базовая ценностная ориентация (А.В. Беляев, Г.Г. Суколенови др.).

Особая значимость научного поиска и многообразие научных концепций определяется практической потребностью в поиске путей развития гражданственности современной личности. Анализ различных концепций и точек

зрения ученых на феномен гражданственности показывает, что гражданственность как неотъемлемая составляющая духовно-нравственной личности определяется зависимостью отношений в системе «личность-общество-государство».

На политическом уровне рассматривает гражданственность Т.Н. Вакурова в контексте готовности и способности личности позиционировать себя как гражданина, исполняющего обязанности установленные законом, пользующегося гражданскими правами.

В государственной политике четко выражена установка на строительство в России гражданского общества. В ежегодных Посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию актуализируется в целевых установках развитие гражданственности населения России.

Развитие гражданственности может быть эффективным, если данный процесс активно ведется органами государственного и муниципального управления и только совместно с растущим молодым поколением, впитывающим нравственные устои и социальные ориентиры будущего страны.

Ключевым аспектом гражданственности является актуальная на современном этапе развития общества этническая трансформация Российского государства. Россия всегда отличалась полиэтничностью населения и нуждается в развитии поликультурной личности, в основе которой лежит гражданская идентичность человека [Батарчук Д.С., 2013].

Особый интерес представляют выводы по результатам исследований Е.В. Черкесовой о составляющих гражданственности в сознании учащейся молодежи. Молодое поколение вступает в стадию самоопределения и прежде всего гражданского. Старшие школьники понимают и принимают понятие Родины, государства. Данный возраст – начало собственного осознанного выбора, осознания связи своей жизни с государством.

Гражданственность выступает фактором укрепления государства. Развитие гражданственности личности представляет собой перевод требований системы в структуру личности, интериоризацию ее ключевых политико-культурных элементов.

Первостепенной платформой по созданию условий для развития гражданственности является образование. Как указывается в работах В.А. Сластенина, образовательный аспект предполагает гуманистическую направленность содержания образования, которая позволяет удовлетворять социальные и личностные потребности. Через образование связано формирование гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, психологических особенностях российского этноса, его ментальных структурах, приоритетах национальной политики и культуры [Сластенин В.А., 2006].

Гражданственность выступает системообразующей в структуре личности, ее самосознании и является внутренним мотиватором устойчивой жизненной позиции в духе патриотизма, любви к Родине, своему государству, стране в целом. Следовательно, очевидна потребность в поиске эффективных методов, средств, создании условий для гармоничного развития гражданственности молодого поколения обеспечивая национальную стабильность государства.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОМЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ**

*Шпак М.М., Ульяновск, Россия*

**Аннотация.** Новые данные, подтверждающие эффективность авторской технологии формирования правомерной направленности личности учащихся в контексте преподавания правовых дисциплин, получены в процессе двухлетнего мониторинга результатов формирующего эксперимента. Отсроченный во времени эффект, проявившийся в реальном правовом поведении студентов, выразился в росте их антикоррупционной активности.

**Ключевые слова:** правовое поведение, правомерное поведение, антикоррупционное поведение, правомерная направленность, профессионально-правомерная направленность.

## **THE FORMATION OF A LEGITIMATE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL STUDENTS AS A CONDITION OF THEIR ANTI-CORRUPTION ACTIVITY**

**Abstract.** New evidence on the effectiveness of the author's technology of forming a legitimate orientation of the individual students in the context of the teaching of legal disciplines, obtained in the two-year monitoring of the results of the basic experiment. Delayed in time the effect is manifested in a real legal conduct of students, has resulted in the growth of their anti-corruption activity.

**Keywords:** legal behavior, good behavior, anti-corruption behavior, legitimate orientation, vocational legitimate orientation.

В сложившихся реалиях усилия государства, направленные на устранение правового нигилизма граждан посредством повышения их правовой «грамотности» оказываются явно недостаточными, как и попытки минимизировать вероятность нарушений закона преимущественно путём совершенствования норм законодательства и деятельности правоохранительных структур. Особую опасность при этом несёт правовой нигилизм и терпимость молодого поколения к коррупционному поведению. Рассмотрение коррупции как одного из самых серьёзных препятствий для экономического и политического развития России, осознание того факта, что она представляет собой угрозу национальной безопасности, порождает необходимость в создании системы антикоррупционного воспитания как отдельного компонента системы воспитания в образовательных учреждениях. Просвещение и воспитательная работа, направленная на формирование у молодёжи личностного фундамента правомерного поведения в различных сферах жизнедеятельности могут рассматриваться как важная составляющая антикоррупционной государственной политики по устранению (минимизации) причин и условий, порождающих коррупцию.

Рассматривая основные проявления коррупционных отношений, исследователи анализируют их в контексте трёх психологических теорий коррупции: «факторной», ситуационной и компенсаторной теорий [Кузнецов К.В., Латыпов Т.Ш., 2007].

Согласно факторной теории, в жизни человека существуют определённые ситуации выбора, когда он принимает осознанное решение об отношении к коррупционным действиям. Это решение детерминировано макро- и микро факторами, описываемыми этой теорией и финансовой обеспеченностью чело-

века на момент кризисной ситуации. Принятие решения об отношении к коррупции на каждой из ключевых стадий в жизни индивида определяет его поведение до следующего момента выбора. Единожды приняв решение о возможности коррупционных действий, в соответствии с концепцией обратной зависимости между частотой вступления в коррупционные взаимодействия и величиной моральных издержек, индивид с большей вероятностью примет аналогичное решение в следующей ситуации выбора.

Согласно ситуационной теории, коррупционное взаимодействие определяется сложившейся ситуацией. Обе стороны, изначально неориентированные на коррупцию, попадают в конкретную ситуацию, которая заставляет их рассматривать коррупционное взаимодействие как один из вариантов развития событий. Решение принимается на основании соотношения следующих переменных: уровень собственной выгоды, уровень собственного риска и уровень моральных издержек. Уровень моральных издержек определяется нравственными нормами индивида. Высокие нравственные принципы увеличивают моральные издержки, которые и становятся основным «ограничивающим» фактором.

Компенсаторная теория связывает вступление индивида в коррупционное взаимодействие не столько с желанием заработать «легкие» деньги, сколько с ощущением несправедливости по отношению к себе, которую индивид пытается таким образом исправить. Эта несправедливость осознается только самим индивидом и он устанавливает для неё определенное количественное выражение. Руководствуясь переживаемой несправедливостью, индивид оправдывает свои поступки, прежде всего, для самого себя. Возможные виды «компенсации» в таких случаях: компенсация за коррупционное обогащение других, компенсация за нестабильность государства, компенсация собственных ресурсов, отданных коррупционеру.

К методам борьбы с коррупцией относятся антикоррупционное воспитание, антикоррупционная пропаганда, повышение уровня восприятия легитимности государственной власти, ужесточение наказания (то есть, система мер, включающих как внешние стимулы, так и формирование личностной основы правомерного поведения).

Проведённый нами анализ исследований правового поведения и его личностной детерминации (юридических, педагогических, социологических, психологических) выявил недостаточную изученность «личностной» основы правомерного поведения, психологических механизмов и психолого-педагогических условий ее формирования в процессе социализации и профессиональной подготовки в образовательных учреждениях [Хашенко А.В., Шпак М.М., 2011-2012]. Вышесказанное является одной из причин наблюдаемого на практике противоречия между осознанной обществом необходимостью формирования личностной готовности молодёжи к правомерному поведению в период обучения в образовательных учреждениях и недостаточной разработанностью методологии и педагогических средств, обеспечивающих формирование у учащихся не только комплекса правовых знаний и умения эффективно применять их на практике, но и внутренней мотивации к использованию этих знаний в рамках правомерности.

Ключевым фактором, определяющим, в конечном счете, выбор личностью вектора правового поведения (правомерности/ неправомерности) выступает правовая направленность как системное личностное свойство, определяющее направление и содержание активности личности как субъекта правовых отношений, детерминирующее выбор в пользу правомерных или неправомерных средств достижения целей. Правомерная направленность личности характеризуется сочетанием стремления личности осуществлять свою деятельность в соответствии с нормами права с установкой на поиск наиболее эффективного юридического решения проблем и достижения целей.

Предложенная нами теоретическая модель профессионально-правомерной направленности личности (ППНЛ) легла в основу авторских «инструментов» её диагностики [Хашенко Т.Г., Шпак М.М., 2012; 2013] и технологии её формирования в процессе преподавания правовых дисциплин [Шпак М.М., 2012], успешно апробированных в реальном учебном процессе.

При разработке педагогической технологии формирования ППНЛ студентов в контексте преподавания правовых дисциплин принципиальное значение имело создание условий для преобразования внутреннего мира студента,

способствующего становлению его правовой субъектности. Это достигалось посредством следующих взаимосвязанных механизмов:

- осознания себя как носителя прав и обязанностей, принятия личной ответственности за последствия собственного правового поведения;

- механизма «ценностно-правового жизнепроектирования» (осознание связи особенностей собственного правового поведения с достижением жизненных и профессиональных целей, с краткосрочными и отсроченными во времени результатами, рефлексия статуса закона в иерархии индивидуальных ценностей и встраивание в систему смысложизненных ориентаций личности ориентацию на жизнь в соответствии с законом);

- механизма «правового самопроектирования личности» на основе осознания собственных актуальных возможностей и ограничений в реализации законных прав и обязанностей (знаний, умений, способности их реализовать на практике, а также рефлексии личностных качеств, способствующих или ограничивающих эту способность).

Результаты экспериментальной апробации технологии на студентах отраслевого вуза (неюридических направлений подготовки), опубликованные нами ранее [Шпак М.М., 2013], подтвердили её эффективность, однако требовалась проверка устойчивости полученного эффекта во времени. Двухлетний мониторинг показателей ППНЛ студентов, участвовавших в эксперименте, выявил не только устойчивость позитивных изменений этих показателей (при  $p < 0,05$ ), но и их объективное выражение в реальном правовом поведении студентов. Наряду с возросшей включенностью этих студентов в правовые «проблемы» студенческого коллектива обнаружился существенный рост их антикоррупционной активности (проявившийся, в частности, в разработке и участии студентов экспериментальной группы в программе антикоррупционных мероприятий Правового студенческого центра на территории вуза и за его пределами). В поведении студентов контрольной группы аналогичных изменений в поведении не наблюдается.

Вышесказанное может рассматриваться как дополнительное объективное подтверждение эффективности разработанной нами педагогической технологии и свидетельство связи формируемого при её помощи личностного свой-

ства с правомерным поведением студента, в том числе – с его антикоррупционной активностью.

---

XI международная научно-практическая конференция  
«ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Подписано в печать 18.06.2015. Формат 70x100 1/16

Бумага офсетная. Печать офсетная

Усл.-печ.л. 42,7

Тираж 500 экз.

Издательство «Нестор-История»  
197110 СПб., Петрозаводская ул., д.7  
Тел. (812)235-15-86  
e-mail: [nestor\\_historia@list.ru](mailto:nestor_historia@list.ru)  
[www.nestorbook.ru](http://www.nestorbook.ru)

Отпечатано с готового оригинал-макета  
В типографии издательства «Нестор-История»  
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7  
Тел. (812)622-01-23