

Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
3 – 4 марта 2016 г.

Часть 2

Ярославль
2016

УДК 37
ББК 74.5
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

П 24 **Педагогика и психология современного образования:
теория и практика:** материалы научно-практической конфе-
ренции «Чтения Ушинского». – Ч.2. – Ярославль: РИО ЯГПУ,
2016. – 430 с.

ISBN 978-5-00089-136-0
978-5-00089-138-4

В сборнике опубликованы материалы докладов участников 70-й научно-практической конференции, посвященной памяти К. Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, студентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам педагогики и психологии.

Издание адресовано теоретикам и практикам в области педагогики, психологии, управления образованием, студентам педагогических и психологических специальностей, а также широкому кругу читателей.

Редакционная коллегия: Л.В. Байбородова, Л.Г. Батракова, Т.В. Бугайчук, Е.О. Иванова (отв. ред.), Е.Н. Лекомцева, Т.Г. Киселева, В.А. Мазилев, Л.Г. Нижегородцева, С.Л. Паладьев

УДК 37
ББК 74.5

ISBN 978-5-00089-136-0
978-5-00089-138-4

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
2016

© Авторы материалов, 2016

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Н.П. Ансимова

Формирование метапредметных результатов образования у четвероклассников

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь уровня сформированности метапредметных результатов образования у учащихся четвертых классов с уровнем развития новообразований младшего школьного возраста.

Ключевые слова: метапредметные результаты, новообразования, младший школьник.

Формирование метапредметных результатов образования является одним из важнейших показателей освоения ООП в начальной школе. Под метапредметными результатами мы понимаем те универсальные учебные действия (УУД), которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. Указанные в ФГОС метапредметные результаты были объединены в три группы в соответствии с классификацией УУД для начальной школы: познавательные (использование знаково-символических средств, моделирование, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установление причинно-следственных связей), регулятивные (способность принимать, сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение) и коммуникативные (умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи).

Основным средством диагностики метапредметных результатов выступала комплексная письменная работа, предложенная сотрудниками ЦОиККО г. Ярославля [1].

Исследование проводилось на базе четвертых классов нескольких ярославских школ. Примеры результатов представлены на рис. 1 и 2.

Как показывает анализ, хотя большинство детей и достигает базового уровня развития метапредметных результатов к моменту окончания начальной школы, тем не менее, остается определенный процент детей, не справляющихся с заданиями, для выполнения которых необходим требуемый уровень развития общеучебных умений.

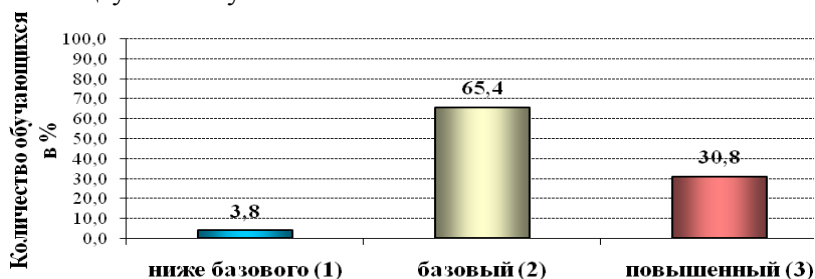


Рис. 1. Распределение учащихся по уровням сформированности метапредметных результатов в 4а классе

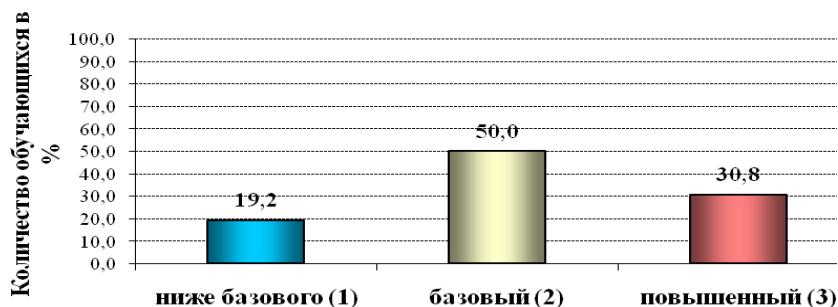


Рис. 2. Распределение учащихся по уровням сформированности метапредметных результатов в 4б классе.

При этом было обнаружено, что хуже всего дети справляются с заданиями, предполагающими умения осуществлять поиск информации в тексте, работу с различными информационными источниками, интерпретацию и обобщение информа-

ции, решение аналитических задач, анализ схем и некоторыми другими.

Это позволило нам предположить; такие достижения могут быть связаны с уровнем развития новообразований в младшем школьном возрасте.

Для этого был проведен корреляционный анализ уровня сформированности метапредметных результатов с уровнем развития следующих новообразований младшего школьного возраста: самооценка, концентрация внимания, учебная мотивация, уровень произвольной регуляции, уровень развития самоконтроля и рефлексии, сформированность компонентов учебной деятельности.

Анализ позволил выявить положительную связь базового и повышенного уровня достижения метапредметных результатов с самооценкой умственных способностей, умелости и аккуратности, концентрацией внимания, произвольностью поведения и сформированностью всех компонентов учебной деятельности. Интересным является тот факт, что за последние несколько лет у младших школьников наблюдается положительная динамика в развитии самооценки и основных компонентов учебной деятельности и снижение показателей концентрации внимания и произвольности поведения, что может действительно затруднять работу с анализом информации и приводить к невысоким показателям формирования метапредметных результатов. При этом отсутствовали значимые связи с учебной мотивацией, самоконтролем и рефлексией (в свою очередь, тесно связанных между собой), причем развитие именно этих новообразований имеет тенденцию к снижению за последние годы. Это позволяет предположить: организация учебной деятельности в младшем школьном возрасте, не опирающаяся на формирование внутренней мотивации учения, развитие рефлексии и самоконтроля деятельности, создает неэффективные условия для достижения требуемых результатов образования у всех обучающихся начальной школы. Дети с низкой внутренней мотивацией, плохо развитой рефлексией и слабым самоконтролем находятся в невыгодных условиях для полноценного формирования общеучебных умений.

Следует также отметить, что сформированность компонентов учебной деятельности изучалась с помощью методики Репкиной и Заики, предполагающей использование процедуры

экспертного оценивания, что, в конечном счете, скорее говорит не об истинном уровне развития отдельных компонентов умения учиться, а о тех представлениях, которые существуют в сознания педагога, использующего свои критерии оценивания. Данный факт подтверждается отрицательными корреляционными связями показателей сформированности компонентов учебной деятельности с рефлексивными умениями, выступающими условием адекватного планирования, контроля и оценивания деятельности, а также положительными связями показателей рефлексии, произвольности и самоконтроля. Еще одним подтверждением этого вывода может быть положительная связь результатов экспертной оценки педагогами уровня сформированности компонентов учебной деятельности и детской самооценки при отрицательной связи последней с рефлексией, что можно объяснить неэффективной организацией обратной связи, предоставляемой педагогами об их успехах и промахах, или ошибочными, неточными критериями, предлагаемыми педагогами учащихся для оценки собственных успехов и причин, их обуславливающих.

Библиографический список

1. Ансимова, Н. П., Балужева Е. Б., Крылова С.С., Крайнова Т.М., Фалина А.Н. Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся 1-2- классов [Текст] / Н. П. Ансимова, Е. Б. Балужева, С. С. Крылова, Т. М. Крайнова, А. Н. Фалина// Ярославский педагогический вестник. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – Ярославль. – 2014. - № 2. – С. 71-77.

УДК 159.9

Т.В. Бугайчук

Новое в психологическом сопровождении проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в системе школьного образования

Аннотация. Автор статьи рассматривает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в системе школьного образования как необходимое трудовое действие пе-

дагога-психолога, обращает внимание на основные характеристики этого процесса, рассматривает его с учетом особенностей психологического сопровождения.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, обучающиеся.

Роль психолога в образовательном учреждении с переходом на новые образовательные стандарты изменилась. Анализ современных научных публикаций и собственный опыт дают нам право говорить о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов как целостном и непрерывном комплексе мероприятий, предусматривающих использование адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательных отношений. Для продуктивного взаимодействия с педагогическим коллективом психолог должен стать его полноценным членом, в достаточной мере обладать знаниями в области организации и реализации педагогического процесса, принимать активное участие во всех аспектах школьной жизни. Исследование, проектирование, конструирование становятся ведущими направлениями его работы в обучении, что повышает требования к профессиональным и личностным качествам педагога-психолога.

Важно отметить, что 24 июля 2015 года утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который вступает в силу с 1 января 2017 года. В содержание профессионального стандарта включено две обобщенные трудовые функции: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и высшего образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации [5].

При этом каждая обобщенная трудовая функция расписана на определенные трудовые действия, которыми должен

осуществлять в своей профессиональной деятельности педагог-психолог. Одним из важных трудовых действий педагога-психолога становится проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся школы.

Актуальность проблемы проектирования индивидуального образовательного маршрута в современной школе обусловлена рядом обстоятельств: социальными вызовами, заключающимися в востребованности человека в современном мире, готового к выбору и самоопределению в ситуациях неопределенного будущего, с компетенциями эффективного взаимодействия, коммуникации и социализации; потребностями педагогов в реализации личностной парадигмы образования, где индивидуальный подход в образовательном процессе реализуется через:

- создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития детей – умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового;

- формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности, максимальное развитие одаренных детей, обеспечение обоснованного выбора профессии с учетом способностей и результатов образования;

- защиту детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, адаптацию и включение в полноценный учебный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мы полагаем, что индивидуальная образовательная программа (ИОП) может стать базовой единицей проектируемого в школе содержания образования одаренных детей и детей с ОВЗ, а также профильности образования, эффективность работы с ИОП зависит от возможности предоставления обучающимся и их родителям (законным представителям) выбора индивидуальных маршрутов, их обеспечения (информационного, предметно-методического, кадрового, технического, финансового) и сопровождения (педагогического, психологического, административно-организационного).

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) традиционно понимают как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в освоении содержания образования с учетом его индивидуально-психологических особенно-

стей, познавательных интересов и жизненных планов, уровня обучаемости и результатов обучения [1].

Индивидуальный образовательный маршрут проектируется совместно с ребенком, родителями и при непосредственном участии педагога-психолога, следовательно, использование технологии индивидуального образовательного маршрута позволяет организовать процесс познания на основе подхода, предложенного С.Л. Рубинштейном: «внешнее через внутреннее», когда ребенок может выбирать свой способ познания в соответствии со своими личностными особенностями, личностными смыслами, познавательными и когнитивными предпочтениями.

Таким образом, мы видим целью психологического сопровождения проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в системе школьного образования обеспечение личностно-профессионального развития обучающихся с учетом их индивидуально-психологических особенностей и социально-профессиональной направленности.

Вслед за Э.Ф. Зеером и его коллегами, мы ориентируемся на поэтапность разработки индивидуального образовательного маршрута, где каждый этап прорабатывается при активном участии педагога-психолога [2, 3].

1. Диагностика уровня развития учащегося, его способностей, индивидуальных интересов, особенностей (диагностический этап).

2. Определение цели и постановка задач, которые реализуются во время прохождения индивидуального образовательного маршрута.

3. Определение времени, которое должен и может затратить ребенок на освоение базовой и специальной части своей ИОП, отбор и определение логики освоения содержания.

4. Выбор форм занятий, методов и приемов, технологий, которые могут быть наиболее продуктивными для осуществления ИОМ. Совместное планирование с учеником форм и способов взаимодействия с педагогами.

5. Выбор способов оценки успешности освоения ИОП и подготовка презентации достижений.

Помимо этого, педагог-психолог организует занятия или консультации для обучающихся и педагогов по развитию само-

познания, обучению методам выбора и способам разработки индивидуального образовательного маршрута.

Мы видим результатом нашей работы в этом направлении обретение обучающимися индивидуально-ориентированной профессионально-образовательной компетентности.

Библиографический список

1. Анцупов, С. В. Индивидуальные учебные планы в профильном обучении: практика, успехи, проблемы [Текст]/ С. В. Анцупов, Т. Н. Богданова, Е. В. Иваненко// Школьные технологии. - 2009. - №1. - С.116-121.

2. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Текст]/ Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк// Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.

3. Зеер, Э. Ф., Попова, О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе [Электронный ресурс]/ Э. Ф. Зеер, О. С. Попова// Образование и наука. – 2015. – № 4. – Режим доступа <file:///C:/Users/860026/Downloads/401-804-1-SM.pdf>

4. Куприянова, Г. В. Индивидуальная образовательная программа [Текст]: методические рекомендации / Г. В. Куприянова. - Ярославль: ИРО, 2007.

5. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rospsy.ru/node/1878>

УДК 159.9

В.А. Мазиллов, Е.А. Голубкова

Факт как нерешенная методологическая проблема современной психологии

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 15-06-10716)

Аннотация. Статья посвящена важной методологической проблеме современной психологии - проблеме факта. Факт

традиционно трактуется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. В статье утверждается, что решить проблему факта возможно только рассмотрев его в соотношении с другими методологическими категориями. Формулируется новый подход к анализу факта: рассмотрение факта должно быть включено в интегративную методологическую концепцию. Это когнитивная методология психологии. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневого строения и структурного анализа.

Ключевые слова: Методология, факт, психологическое исследование, когнитивная методология, философия науки, структура, уровень, предтеория.

В последние годы отмечается повышение интереса к методологии психологии, что выражается в росте числа публикаций, появлении специальных изданий, проведении конференций и т.д. По нашему мнению, имеет место недооценка роли методологических вопросов в психологии. Как нам представляется, в первую очередь, практически отсутствуют исследования, посвященные специальному анализу того, насколько в психологии методологически проработаны наши ключевые понятия, которые мы повседневно используем, насколько осмыслены в нашем повседневном словоупотреблении такие термины, как факт, теория, концепция, метод, объяснение и некоторые другие. Начнем это обсуждение с проблемы факта, который интуитивно представляется наиболее простым, и попытаемся выяснить, так ли это. Конечно, логично бы было, чтобы к обсуждению этих вопросов обратилась общая методология психологии, но тот факт, что проблема очевидно является актуальной и для классической общей психологии, и для психологии труда, и для других отраслей психологии, делает уместным совместное обсуждение этих жизненно важных для всей психологии вопросов, в том числе и на страницах материалов конференции, проходящей в академическом институте.

Проблема факта представляет собой актуальную методологическую проблему современной психологии. Как ни удиви-

тельно, эта методологическая проблема не осознается в качестве таковой большинством исследователей. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт – это "результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований" [1, с.526]. Это определение воспроизводится в других современных психологических словарях. Между тем известно, что история психологии знает много случаев, когда один и тот же факт оценивается разными учеными совершенно по-разному, когда кто-то считает нечто фактом, а кто-то другой имеет по этому поводу совсем иное мнение.

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты - воздух ученого (И.П.Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее "нескольких истолкований", является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Проблема факта представляет собой фундаментальную проблему современной психологии. Рассматривая факт как нечто простое и однозначное, психологи не исследовали до сих пор его структуру, не выявили уровни, не построили типологий факта. Факт при таком подходе не выступает (и не может выступать) фундаментом, обеспечивающим взаимопонимание ученых. На уровне эмпирическом отсутствие концепции факта затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку универсального стандарта для описания факта в психологии. На уровне теоретическом недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне методологическом отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Как мы полагаем, психологический факт не может быть адекватно понят, если он рассматривается сам по себе, изолированно от системы других методологических понятий.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов между собой; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Специально проведенный исторический анализ позволяет прийти к выводу: в психологических школах, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводилось существенно меньшее внимание. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным [2].

Важно подчеркнуть, что современных специальных психологических исследований по проблеме факта чрезвычайно мало. Обратим внимание на то, что исследователи обращаются к разработке проблемы факта, когда решают более общие задачи. Скажем, в известном исследовании А.В.Юревича факт анализируется как элемент структуры психологического знания. Он так характеризует роль фактов в структуре психологического знания: «Психологические факты и феномены обычно рассматриваются как одна из главных «единиц» эмпирического знания психологии. От других видов эмпирического опыта они отличаются относительно устойчивым характером: к фактам и феноменам обычно относят явления, которые обладают достаточной воспроизводимостью и проявляются более или менее постоянно – по крайней мере, при определенных обстоятельствах. Кроме

того, к ним принято причислять не любые относительно стабильные психологические явления, а явления, достаточно существенные для психологической науки, выражающие какие-либо психологические закономерности» [6, с. 26-27]. Важно, что в работе А.В.Юревича предложен способ упорядочения фактов: "разнообразие можно упорядочить, выстроив факты, устанавливаемые психологической наукой в рамках системы как минимум пяти шкал, выражающих степень: 1) «жесткости» фактов; 2) их воспроизводимости; 3) контекстуальной зависимости; 4) теоретической нагруженности; 5) социализации» [6, с.89]. Представляется, что это очень перспективная идея.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [4, с.157-158]. А.Л.Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие

научного познания» [4, с. 158]. В другой работе А.Л.Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта [5, с.75-76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [5, с.76]. А.Л.Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. Выделяются его лингвистический, перцептивный и материально-практический компоненты.

Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, "опредмеченная" проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [3].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе

уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий.

Как нам представляется, этот момент является ключевым для организации дальнейшего исследования. Поскольку для понимания факта столь важна соответствующая предтеория, важно понять, каким образом происходит эта интерпретация. Таким образом, неизбежно актуальным становится исследование более общей структуры, в которую включены разного рода предтеории, имеющиеся в наличии у того или иного субъекта. В этом случае логично говорить о профессиональном сознании, в котором должны быть представлены такого рода структуры. Вероятно, не стоит специально говорить о том, что названные нами структуры исследованы чрезвычайно слабо. Можно сказать, что они вообще не исследованы. Здесь мы сталкиваемся с одной из острейших проблем психологии. Действительно, психологами исследовано много различных видов профессиональной деятельности, в частности, выявлена информационная основа многих видов деятельности. И, вероятно, никто не станет утверждать, что то же самое можно сказать о деятельности самого

психолога. Похоже, очередной случай, когда сапожник оказывается без сапог. Конечно, нельзя сбрасывать со счетов и то, что изучение профессионального сознания связано с большими проблемами. Не будем в данном тексте их обсуждать. Как представляется, более конструктивно рассматривать обсуждаемые вопросы в другом контексте. Речь идет о понятии внутреннего мира человека. Применительно к нашей проблематике можно говорить о внутреннем мире психолога. Таким образом, ставится задача исследования внутреннего мира психолога-профессионала. Осознавая сложность предстоящей задачи, тем не менее, приступаем к эмпирическим исследованиям структуры этого мира.

Библиографический список

1. Еникеев, Б. Н. Факт [Текст] / Б. Н.Еникеев // Большой психологический словарь / Под ред. В. П.Зинченко и Б. Г.Мещерякова. – СПб., 2008. – С.528.
2. Мазиллов, В. А. Психология: слова, слова, слова... Статья первая: психологический факт [Текст] / В. А.Мазиллов // Человеческий фактор / Социальный психолог. – 2014. – Вып. 2(28). – С.42-56.
3. Мазиллов, В. А. Теория и метод в психологии [Текст] / В. А.Мазиллов. – Ярославль: МАПН, 1998. – 359 с.
4. Никифоров, А. Л. Факт [Текст] / А. Л.Никифоров // Новая философская энциклопедия. – Т. 4. – М., 2010. – С.157-158.
5. Никифоров, А. Л. Философия и история науки [Текст] / А. Л. Никифоров. – М.: Идея-Пресс, 2008. – 264 с.
6. Юревич А. В.Методология и социология психологии. [Текст] / А. В. Юревич. – М.: ИПРАН, 2010. – 280 с.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов

Завет Витгенштейна: преодолеть путаницу в психологии

Аннотация. В статье поднимается вопрос о некоторых актуальных проблемах современной психологии. В конце 40-х годов XX столетия Л.Витгенштейн писал о концептуальной пу-

танице в психологии и о соблазнительности экспериментов. В статье предлагается интерпретация этого тезиса. Утверждается, что метод эксперимента не самоценен, его "плодотворность" зависит от того, с какими понятиями (в качестве предмета исследования и предмета психологии) он ассоциирован. В статье отстаивается трактовка предмета как внутреннего мира человека, прослеживаются преимущества такой трактовки.

Ключевые слова: психология, наука, Л.Витгенштейн, И.Кант, предмет науки, метод, внутренний мир.

Прежде всего, сделаем необходимое уточнение, касающееся названия статьи. Кому-то использование такого слова применительно к науке об удивительном, возвышенном и совершенном (Аристотель) может показаться неуважительным. На самом деле это, разумеется, не так. Выражение "концептуальная путаница" (также "путаница в психологии") конечно же не автора настоящей статьи, а принадлежит выдающемуся философу и логика Людвигу Витгенштейну (1889-1951). В период с мая 1946 по май 1949 г. он записал свои мысли и соображения о психологии, которые были изданы под названием "Заметки о философии психологии" [1]. Было бы слишком просто, если бы Божественный Людвиг (по выражению В.Руднева) сам в точности разъяснил, что в данном случае имеется в виду. По обыкновению он этого не сделал, поэтому нам придется интерпретировать, точнее, в соответствии с данной ситуацией, толковать это не вполне ясное высказывание.

Обратимся к тезису из трактата Л. Витгенштейна "Заметки о философии психологии". Он невелик по объему, поэтому приведем его целиком: "Путаница в психологии не может быть объяснена ссылкой на то, что она является "молодой наукой". Ее состояние нельзя даже сравнить с состоянием физики в ее молодые годы. И тем более — с состоянием некоторых ветвей математики. (Теорией множеств.) Ибо, с одной стороны, существует экспериментальный метод, а с другой — концептуальная путаница; как и в некоторых ветвях математики — концептуальная путаница и методы доказательств. В то время как в математике можно быть уверенным, что метод доказательства может быть полезным, даже если он плохо понят, в психологии плодотворность экспе-

риментов весьма соблазнительна. Напротив, в психологии именно это является проблематичным, и существуют эксперименты, которые, как полагают, решают проблемы, в то время как из них ускользают именно тревожащие вещи" [1, с. 151].

Тезис, повторим, известный, но содержание нуждается, как представляется, в некотором комментарии, причем подчеркнем, что возможный и обстоятельный комментарий может оказаться размером с небольшую книгу. Поэтому из всех потенциально возможных направлений комментария выберем, учитывая ограниченность объема публикации, только одно.

Начнем с эксперимента. Исторически получилось так, что эксперимент приобрел особую ценность как метод в первую очередь в естественных науках. Как справедливо отмечает В.С. Степин, естествознание, основанное на соединении математического описания природы с экспериментальным ее исследованием, формировалось в результате культурных сдвигов, осуществлявшихся в эпоху Ренессанса и перехода к Новому времени. "Идея эксперимента как метода познания и проверки истинности научных суждений могла утвердиться только при наличии следующих мировоззренческих установок. Во-первых, рассмотрения результатов эксперимента, которые представляют собой продукт искусственного, человеком сотворенного, как принципиально неотличимого от естественных природных состояний; во-вторых, представление о том, что экспериментальное вмешательство в протекание природных процессов создает феномены, подчиненные законам природы и выявляет действие этих законов. В-третьих, рассмотрения природы как закономерно упорядоченного поля объектов, где индивидуальная неповторимость каждой вещи как бы растворяется в действии законов, которые управляют движением и изменением качественного многообразия вещей и одинаково действуют во всех точках пространства и во все моменты времени" [11, с.564]. "Все эти мировоззренческие установки, предполагающие особые смыслы фундаментальных универсалий культуры (природы, человека, пространства и времени, деятельности, познания), складывались в эпоху становления базисных ценностей техногенной цивилизации. Они не были присущи традиционалистским культурам. Их не было ни в Античности, ни в европейском Средневековье" [11, с.564].

Как известно, осмысление процессов, происходивших в сфере естествознания в Новое время, было осуществлено И.Кантом. Собственно, им и было сформулировано представление о естественных науках, которое легло в основу понимания психологии как естественной науки. Хотя Кант с известным основанием может считаться и вдохновителем гуманитарного подхода в науке, в данном аспекте его влияние на психологию появилось значительно позже. Как нам представляется, роль Канта в возникновении и становлении научной психологии, как ни удивительно, в полном объеме еще не раскрыта.

Обратим внимание на то, что кантовская критика рациональной психологии в известной мере предопределила дальнейшее развитие психологии *как эмпирической науки*. “Рациональная психология как доктрина, расширяющая наше самопознание, не существует; она возможна только как дисциплина, устанавливающая спекулятивному разуму в этой области ненарушение границы, с одной стороны, чтобы мы не бросились в объятия бездушного материализма, а с другой стороны, чтобы мы не заблудились в спиритуализме, лишенном основания в нашей жизни; она скорее напоминает нам, чтобы мы видели в этом отказе разума дать удовлетворительный ответ на вопросы любопытствующих, касающиеся того, что выходит за пределы земной жизни, его же указание обращать свое самопознание не на бесплодную чрезмерную спекуляцию, а на плодотворное практическое применение, которое, хотя всегда и направлено только на предметы опыта, тем не менее заимствует свои принципы из более высокого источника и определяет наше поведение так, как если бы наше назначение выходило бесконечно далеко за пределы опыта, стало быть за пределы земной жизни” [2, с.382].

В плане дальнейшего развития эмпирической психологии нельзя пройти мимо одного замечания Канта, имеющего для будущего психологии несомненное методологическое значение. В предисловии к “Антропологии” (1798) он отмечает, что “учение, касающееся знания человека и изложенное в систематическом виде (антропология), может быть представлено с точки зрения или *физиологической*, или *прагматической*” [3, с. 351]. Фактически здесь речь идет об основаниях эмпирической науки. И хотя Кант строит свою антропологию как прагматическую,

возможность систематического изложения антропологии с точки зрения физиологической (и, следовательно, психологии как частной науки) остается. Та возможность, которая “потенциально” содержалась в программе Вольфа, была артикулирована Кантом (правда, пока для антропологии). Не будем забывать, что психология (эмпирическая) могла рассматриваться как часть антропологии, а следовательно, “перенос” на психологию является достаточно правомерным.

В апреле 1787 года в предисловии ко второму изданию “Критики чистого разума” Иммануил Кант рассуждал о том, как определить, находится наука на верном пути или же движется ощупью. Вслед за математикой верным путем, по мысли Канта, пошло естествознание. “Естествоиспытатели поняли, что разум видит только то, что сам создает по собственному плану, что он с принципами своих суждений должен идти впереди согласно постоянным законам и заставлять природу отвечать на его вопросы, а не тащиться у нее словно на поводу, так как в противном случае наблюдения, произведенные случайно, без заранее составленного плана, не будут связаны необходимым законом, между тем как разум ищет такой закон и нуждается в нем. Разум должен подходить к природе, с одной стороны, со своими принципами, соответственно лишь с которыми согласующиеся между собой явления и могут иметь силу законов, и, с другой стороны, с экспериментами, придуманными соответственно этим принципам для того, чтобы черпать из природы знания...” [2, с. 84-85]. Можно полагать, что судьбу психологии во многом предопределили кантовские слова, которые представляются своеобразным методологическим требованием к психологии, *если она захочет быть наукой*. Действительно, создается устойчивое впечатление, что многие психологи последующих поколений принимали “вызов”, стараясь с удивительным упорством решать именно эти две задачи: экспериментировать и вычислять. Кант пишет в “Метафизических началах естествознания” (1786): “эмпирическое учение о душе должно всегда оставаться далеким от ранга науки о природе в собственном смысле, прежде всего потому, что математика неприменима к явлениям внутреннего чувства и к их законам... Но даже в качестве систематического искусства анализа или в качестве экспериментального учения учение о душе не может когда-либо прибли-

зиться к химии, поскольку многообразие внутреннего наблюдения может здесь быть расчленено лишь мысленно и никогда не способно сохраняться в виде обособленных [элементов], вновь соединяемых по усмотрению; еще менее поддается нашим заранее намеченным опытам другой мыслящий субъект, не говоря уже о том, что наблюдение само по себе изменяет и искажает состояние наблюдаемого предмета. Учение о душе никогда не может поэтому стать чем-то большим, чем историческое учение и – как таковое в меру возможности – систематическое учение о природе внутреннего чувства, т.е. описание природы души, но не наукой о душе, даже не психологическим экспериментальным учением” [3, с. 60]. Кантовские слова оказали огромное влияние на последующее развитие психологии. К ним прислушивались и безоговорочно соглашались, кто-то пытался оспорить справедливость того или иного тезиса.

Итак, естественно-научная модель психологии негативно - через критику психологии - задана. Кантовская критика состояла в следующем: 1) психология не может использовать математику; 2) психология не может экспериментировать; 3) в психологии нельзя выделить устойчивые элементы (как в химии); 4) самонаблюдение нарушает естественное течение душевных процессов. Как известно, полностью ответил на кантовскую критику, разработав *под кантовские требования* свою физиологическую психологию, Вильгельм Вундт. Для темы нашей статьи особенно важно подчеркнуть, что используя метод эксперимента, он дал основания считать психологию экспериментальной наукой...

Впрочем, здесь не время и не место заниматься оценкой метода эксперимента в психологии в целом. Отметим лишь, что сам В.Вундт в работе 1913 года проницательно заметил: эксперимент без направляющей роли философии не может привести к успеху [2]. Фактически о том же писал уже в 60-е годы XX столетия известный психолог М.С.Роговин: "Каким бы диссонансом это не звучало в настоящее время, когда результаты экспериментального метода представляются чуть ли не единственным критерием научности, этот метод сам по себе дает мало повода для размышления над содержанием научных понятий и над их исторической природой" [10, с.2]. Завершая обсуждение фраг-

мента о "соблазнительности" эксперимента в психологии, отметим, что метод эксперимента не самоценен, его "плодотворность" зависит от того, с какими понятиями (в качестве предмета исследования и предмета психологии) он ассоциирован.

Не вполне ясно, что имеется в виду под собственно "путаницей" в психологии. Действительно, не надо быть великим логиком и философом, чтобы утверждать наличие путаницы в психологии. При обилии психологических путаниц разного ранга и масштаба рискуем предположить, что речь здесь идет о путанице весьма существенной, притом не являющейся следствием молодости означенной науки. Нам представляется, что на эту роль может претендовать главная психологическая путаница - путаница в определении предмета психологии. О предмете психологии написано много, но, на наш взгляд, в данном аспекте чрезвычайно важным представляется понимание предмета психологии как уровневого образования. В свое время нами было опубликовано несколько статей, где были сформулированы требования к трактовке предмета, выявлены основные функции, которые предмет науки призван выполнять [7, 8, 9]. Но вместе с тем есть аспекты проблемы предмета, которые до сих пор не получили необходимой разработки. К числу таких значимых аспектов проблемы предмета психологии относится концепт "совокупный предмет", который, несомненно, является производным от реального предмета, он характеризует сущность понимания психического, но вместе с тем выполняет важнейшую функцию определения пространств психической реальности. Иными словами, совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу, и далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет.

Примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии, как хорошо известно из истории психологии, может явиться "сознание". При этом причины тотальных неудач на этом исследовательском пути часто остаются без ме-

тодологического анализа. Проблема в том, что сознание человека явно не представляет собой целостность, способную к "самодвижению" (выражаясь языком философов). Попробуем пояснить этот совсем не простой вопрос.

Как давно и хорошо известно, сознание представляет собой вырванный из ткани души кусок душевного аппарата. И поскольку граница между сознанием и бессознательным крайне нечетка, это провоцирует исследователей на бесконечное выяснение, где эта граница и как они - сознание и бессознательное - должны соотноситься. "Кровоточащий" след делает неизбежным обращение именно в эту сторону. С фрейдовских времен хорошо известно, что наличие предсознательного делает эту границу принципиально рыхлой, а противопоставление сознательного и бессознательного приводит в тупик, ибо сознание - не та целостность, на которой можно конструктивно строить науку. Отметим, что ситуация усугубляется, когда совокупный предмет психологии оказывается оторванным от его физиологической основы (как неизбежно происходит в случае с сознанием). Стойкое желание соотнести сознание и мозг упирается в известные варианты решения психофизиологической проблемы, что абсолютно не продвигает нас на пути постижения законов психики, которые исследователя интересуют в первую очередь.

Впрочем, из истории психологии хорошо известно, что обстоятельства выделения психологии в самостоятельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета: с одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»).

На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно решить эти проблемы.

Как справедливо отмечает Д.А.Леонтьев, человека можно рассматривать одновременно как природный объект, индивидуальность, а с другой как личность, которая имеет внутренний

мир, который характеризуется через его содержание и через те взаимодействия, в которые надо вступить с миром, чтобы позволить ему раскрыться [5]. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются отдельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга [12]. И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, возникает через восприятие субъектом его собственных потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. На основе сказанного можно заключить, что внутренний мир человека — это живой мир и потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир, — это живая субстанция [12].

Обратим внимание, что такие идеи не вполне соответствуют представлению философии об однозначной отнесенности психологии к классу социогуманитарных дисциплин. Стоит подчеркнуть, что в настоящее время мы наблюдаем чрезвычайно бурный рост числа исследований в области так называемых нейронаук, которые как известно, представляют собой междисциплинарную область знаний, занимающуюся изучением нейронных процессов. В настоящее время нейронауки включают в себя ряд таких областей, как когнитивная наука, химия, информатика, инженерия, лингвистика, медицина, психология и др.

Конечно, здесь не время и не место обсуждать эту глобальную проблему сколь-нибудь подробно. Отметим как итог настоящей статьи, что перспектива развития психологии видится в использовании категории внутренний мир человека как предмета современной психологии. По нашему мнению, это дает возможность сопряженного исследования внутреннего мира человека и мира человеческой жизни. Как можно полагать, возможно создание принципиально новых методов исследования психического, основанных на идеях юнговской амплификации.

Библиографический список

1. Витгенштейн, Л. Заметки о философии психологии [Текст]. Т. 1 / Л.Витгенштейн / пер. с нем. С. Д. Латушкина; под ред. В.В. Анашвили. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. – 192 с.
2. Вундт, В. Психология в борьбе за существование [Текст] / В. Вундт // Новые идеи в философии. Сб. десятый: Методы психологии II. – СПб.: Образование, 1913. – С. 93–131.
3. Кант, И. Сочинения в шести томах. Т.3. [Текст] / И.Кант. – М.: Мысль, 1964. – С. 799.
4. Кант, И. Сочинения в шести томах. Т.6. [Текст] / И.Кант. – М.: Мысль, 1966. – С. 743.
5. Леонтьев, Д. А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. – М., 2006. – С. 134-147.
6. Мазиллов, В. А. Теория и метод в психологии [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль, 1998. – 359 с.
7. Мазиллов, В. А. Методология психологии [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль, 2007. – 360 с.
8. Мазиллов, В. А. Научная психология: проблема объяснения [Текст] / В. А. Мазиллов // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 1. – С. 58-73.
9. Мазиллов, В. А. Стены и мосты [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль, 2004. – 243 с.
10. Роговин, М. С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. [Текст] / М. С. Роговин. – М., 1968. – 28 с.
11. Степин, В. С. Наука [Текст] / В. С. Степин // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+, 2009. – С. 562-566.
12. Шадриков, В. Д. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

Системогенетический подход к психологической характеристике одарённости профессионала

Аннотация. В статье обсуждается проблема психологической структуры одарённости профессионала. В психологии отсутствует определение понятия одарённость профессионал что затрудняет решение методических и диагностических задач. В статье дано определение метапрофессиональной и профессиональной одарённости как двух видов одарённости. Показано, что оба вида одарённости профессионала имеют трёхкомпонентную структуру.

Ключевые слова: профессиональные задачи, виды и формы профессиональной деятельности, профессиональная одарённость, метапрофессиональная одарённость.

Причины, побудившие нас обратиться к данной проблеме, связаны с тем, что объём и содержание понятия одарённость профессионала (или профессиональная одарённость) фактически не определены в психологии, а лишь обозначены. В литературе выделяются различные виды одарённости: общая и специальная, креативная и лидерская, математическая и музыкальная и т.д. Но понятие профессиональной одарённости или одарённости профессионала в основных психологических словарях отсутствует [3, 4, 11]. Отсутствует оно и в энциклопедическом словаре.

Вследствие такой концептуальной неопределённости возникают диагностические и методические трудности при ответе на следующие вопросы: 1) что и как надо диагностировать в ходе изучения одарённости профессионала; 2) что, как и когда надо развивать в ходе её формирования.

Для уточнения понятия одарённости профессионала обратимся к анализу классических определений одарённости.

Б.М. Теплов рассматривает одарённость как "качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит воз-

можность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [13, с.17]. В.Д. Шадриков придерживается определения одарённости, данного Б.М. Тепловым, но при этом уточняет содержания понятие "способности". Под способностями он понимает "индивидуальные качества субъекта деятельности в их качественно-количественном своеобразии, определяющие эффективность формирования и функционирования системы деятельности" [14, с.17].

В плане конкретизации определения профессиональной одарённости важное значение имеют понятия специальной одарённости и специальных способностей, которые обсуждаются в работах С. Л. Рубинштейна [12] и В. Д. Шадрикова [16].

С. Л. Рубинштейн соотносит специальную одарённость со специальными видами деятельности, в качестве которых могут выступать конкретные виды профессиональной деятельности либо их группы (отрасли) [12]. Под специальными В. Д. Шадриков понимает в том числе и профессиональные способности, в качестве которых рассматриваются профессионально важные индивидуальные способности субъекта труда, т.е. способности, которые обеспечивают успешность и эффективность выполнения конкретной профессиональной деятельности [16].

Формальный анализ, проведённый выше, позволяет нам дать *предварительное определение одарённости профессионала, которая рассматривается прежде всего как вид специальной одарённости, выступающей как качественно-своеобразное сочетание профессиональных способностей, которые влияют на эффективность и успешность выполнения конкретной профессиональной деятельности.*

Проведенный анализ понятий и предложенное определение указывают на то, что психологическое содержание профессиональной одарённости определяется и зависит от специфики той деятельности, с которой она соотносится, на эффективность которой оказывает влияние.

Возникает естественный вопрос, а с какой деятельностью профессионала соотносится его одарённость? Можно поставить вопрос по-другому. А какие виды деятельности выполняет формирующийся и сформировавшийся профессионал?

Традиционно в качестве ведущей, а порой и единственной формы активности профессионала рассматривается профес-

сиональная деятельность, т.е. деятельность, ориентированная на создание конкретных потребительских стоимостей.

С этим трудно не согласиться и поэтому вся система непрерывного профессионального образования человека ориентирована на формирование и реализацию профессиональной деятельности. На это нацелен и сам субъект труда, поскольку конкретная профессиональная деятельность является ведущим компонентом цели его профессионализации.

Но только ли профессиональную деятельность выполняет развивающийся и сформировавшийся профессионал?

Многочисленные исследования указывают на то, что в ходе профессионального становления и реализации человек выполняет широкий набор различных видов деятельности: поиск, выбор и смена профессии, планирование и осуществление карьеры, профессиональную адаптацию, преодоление профессиональных кризисов, профессиональное обучение и переобучение, преодоление профессиональной усталости и деформации и т.д.

Всё эти формы активности профессионала являются, несомненно, видами деятельности, так как обладают всеми её структурными компонентами, функциональными свойствами. Иначе говоря, они ориентированы на решение конкретной нормативной задачи (цели), включают компоненты планирования, принятия решения, исполнения и контроля и т.д.

Но при этом они не подпадают ни под одну классификацию деятельностей, которые сложились в отечественной психологии. Как мы помним, С. Л. Рубинштейн в рамках генетического подхода выделил игровую, учебную и трудовую деятельность [12]. Б. Г. Ананьев серьёзно критиковал такой подход к классификации видов деятельности и выделил свою триаду: познание, общение, труд [2]. Другой классик отечественной психологии, А. Н. Леонтьев [5], говорит о двух видах деятельности - о труде и общении.

Нетрудно заметить, что во всех указанных случаях чётких критериев для выделения видов деятельности не обозначено, хотя это и является ведущим условием адекватной классификации.

В наших предыдущих работах было показано, что ведущим основанием для выделения видов деятельности является вид нормативных и индивидуальных профессиональных задач

[10]. Данный подход полностью соответствует принципам системного и системогенетического подхода, в рамках которых основанием для выделения системы, а деятельность это динамическая система, является её функция, т.е. продуцирование определённого результата [15]. Представление о результате формируется до деятельности в форме цели, а точнее говоря, как отмечает К. А. Абульханова-Славская [1], в форме задачи, в нашем случае в форме профессиональной задачи.

Важное методологическое значение понятия задачи заключается в том, что её содержание, как отмечает К. А. Абульханова-Славская, позволяет развеять одно из самых глубоких заблуждений о том, что цель является изначально данным или заданным психологическим образованием, с которого, собственно, и начинается деятельность. Структура задачи даёт нам возможность понять следующее: во-первых, цель – это не начало деятельности, а её эпицентр; во-вторых, содержание цели не имманентно задано личностью, а определяются, в том числе, её отношением к объективным и субъективным условиям реализации цели [1, с. 193]. При таком подходе система объективных и субъективных факторов рассматривается, прежде всего, в качестве оснований для выработки адекватной цели (постановки адекватной задачи), а не только лишь как техническое условия её реализации.

И, так, основанием для выделения видов деятельности профессионала, с которыми может быть соотнесена его одарённость, является специфика нормативных и индивидуальных профессиональных задач.

Причём достаточно четко определяются 2 группы профессиональных задач: задачи профессиональной деятельности и задачи профессионального становления.

Первая группа задач решается в рамках собственно профессиональной деятельности, и поэтому их название полностью соответствует названию профессии или группы родственных профессий: педагогические, юридические, психологические, технические, конструкторские задачи и т.д. Вторая группа задач решается в рамках других видов деятельности профессионала, которые не могут быть сведены к деятельности трудовой или профессиональной в классическом её понимании. Опираясь на

работы американских психологов Мирвиса и Халла [17], эти виды деятельности профессионала можно назвать метапрофессиональными.

Исходя из сказанного выше, проведенный анализ позволяет обозначить 2 вида одарённости профессионала: собственно профессиональную одарённость и метапрофессиональную одарённость.

Профессиональную одарённость мы определяем как систему профессиональных способностей, влияющих на эффективность и успешность выполнения конкретных видов профессиональной деятельности, через которые она реализуется. По этому основанию выделяется педагогическая, клиническая, музыкальная, спортивная одарённость и другие виды и подвиды специальной одарённости.

Надо признать, что большинство авторов придерживаются именно такого понимания и сводят одарённость профессионала именно к профессиональной одарённости, которая влияет на эффективность выполнения профессиональной деятельности, хотя ещё раз отмечаем, что развёрнутого определения профессиональной одарённости (одарённости профессионала) мы в литературе не обнаружили.

Выделения профессиональной одарённости явно недостаточно для исчерпывающей характеристики одарённости профессионала. С позиций базовых положений системогенетического подхода мы пытаемся преодолеть такое редуцированное толкование одарённости профессионала, поскольку оно исходит из представлений об ограниченном репертуаре его видов деятельности, а тем самым ограничивается и видовой состав одарённости профессионала. Именно поэтому мы вводим понятие метапрофессиональной одарённости.

Метапрофессиональная одарённость, по аналогии, может быть определена как система индивидуальных способностей, которые влияют на эффективность и успешность выполнения конкретных видов метапрофессиональной деятельности, в ходе реализации которых осуществляется решение нормативных и индивидуальных задач профессионального становления.

С этих позиций мы можем говорить об одарённости профессионала в области поиска и выбора профессии (оптационная

одарённость), одарённости в области планирования и реализации карьеры (карьерная одарённость или компетентность), об одарённости в области профессиональной адаптации (адаптируемость) и профессионального обучения (обучаемость) и т.д.

Итак, мы использовали первое традиционное основание для квалификации одарённости профессионала. Это основание - специфика видов деятельности профессионала, определяемая спецификой профессиональных задач, которые он решает. Опираясь на данное основание, мы показали, что одарённость профессионала не может быть сведена лишь к профессиональной одарённости, то есть одарённости к конкретной профессиональной деятельности, и дополняется метапрофессиональной одарённостью, то есть одарённостью в области решения задач профессионального становления личности.

Данные, имеющиеся в литературе, и результаты наших собственных исследований свидетельствуют о том, что профессиональная и метапрофессиональная одарённость являются относительно самостоятельными подструктурами в структуре одарённости профессионала. Более того, они могут вступать в противоречивые отношения между собой, что достаточно хорошо известно из практики: квалифицированный профессионал, обладающий высоким уровнем развития профессиональной одарённости, может испытывать серьёзные трудности и проблемы в планировании и реализации своей карьеры. Профессиональная и метапрофессиональная одарённость субъекта труда могут быть развиты в разной степени и не коррелировать между собой.

Последующий анализ убеждает нас в том, что наряду с видами могут быть выделены и различные формы деятельности профессионала по основанию специфики функциональных задач, которые он решает. Так, по данному основанию в психологии и в других науках традиционно выделяются такие формы деятельности, как функционирование, саморегуляция и формирование.

Деятельность функционирования рассматривается как реализация имеющихся у профессионала ресурсов в ходе решения стоящих перед ним задач. Деятельность по саморегуляции рассматривается как процесс оптимизации и мобилизации имеющихся у профессионала ресурсов с учетом стоящих перед ним

задач. А деятельность формирования рассматривается как качественная и количественная перестройка ресурсов профессионала, если они не обеспечивают решение стоящих перед ним профессиональных задач.

Рассмотрим, как проявляются эти формы деятельности в процессе решения нормативных профессиональных задач. Наши исследования показывают, что решение любой профессиональной или метапрофессиональной задачи начинается с того, что человек пытается использовать имеющиеся у него ресурсы, свой опыт и возможности, чтобы достичь поставленной цели. Если их достаточно, он добивается необходимого и желаемого результата, то есть решает профессиональную или метапрофессиональную задачу и деятельность прекращается, а человек переходит к решению другой задачи.

Если имеющихся ресурсов недостаточно, то человек включает механизм саморегуляции, чтобы оптимизировать и мобилизовать имеющиеся у него на данный момент ресурсы. Если саморегуляция позволяет ему оптимизировать свои ресурсные возможности до необходимого уровня, то он решает стоящую перед ним задачу. Если нет – он переходит к формированию ресурсных возможностей средствами профессионального научения и развития.

Формирование обеспечивает переход на качественно иной уровень функционирования за счёт механизмов профессионального научения и профессионального развития. Если человек добивается необходимого уровня развития своих возможностей, то он решает профессиональную задачу. Если нет, то он вновь включает механизмы регуляции и коррекции, но уже процессов формирования и т.д. И так может продолжаться до тех пор, пока задача не будет решена или до отказа от её решения.

Проведённый анализ свидетельствует, что профессиональная и метапрофессиональная деятельность субъекта труда в зависимости от конкретной ситуации может осуществляется либо в форме функционирования, либо в форме саморегуляции, либо в форме формирования.

Необходимо отметить, что сформулированные положения имеют важное методологическое значение, поскольку позволяют более точно или более корректно сформулировать встре-

чающееся во всех учебниках по психологии утверждение, что в процессе профессиональной деятельности происходит развитие субъекта труда. Хорошо известно, что развитие человека происходит не автоматически, а только тогда, когда он выполняет деятельность развивающего типа. Следовательно, развитие субъекта труда в процессе деятельности профессионала происходит только в том случае, когда она начинает реализоваться в форме научения и развития, то есть когда человек самостоятельно или с помощью сопровождающего включает механизмы формирования, переходит от функционирования к формированию.

Надо признать, что такой переход не каждому доступен, но если такого "включения" не происходит, то ни о каком развитии в ходе деятельности говорить не приходится. Поэтому обозначенное выше утверждение должно быть переформулировано следующим образом: развитие субъекта труда может происходить в ходе профессиональной деятельности, если человек в процессе её выполнения способен перейти от процессов её реализации к процессам формирования, то есть к деятельности саморазвивающего типа.

Проведённый анализ и выделение двух оснований для классификации видов и форм деятельности профессионала позволяют уточнить понятия профессиональной и метапрофессиональной одарённости.

Профессиональная одарённость (уточнённое определение) - это индивидуально неповторимое сочетание трёх подсистем профессиональных способностей, которые влияют на эффективное выполнение, освоение и саморегуляцию конкретной профессиональной деятельности. Уровни развития способностей выделенных подсистем не всегда коррелируют между собой, поэтому можно говорить о трёх видах профессиональной одарённости: одарённости в области реализации-выполнения профессиональной деятельности, в области её саморегуляции и в области её формирования - освоения.

Метапрофессиональная одарённость (уточнённое определение) - это индивидуально неповторимое сочетание трёх подсистем метапрофессиональных способностей, которые обеспечивают эффективную реализацию, регуляцию и освоение различ-

ных видов метапрофессиональной деятельности, обеспечивающих решение задач профессионального становления личности.

С учётом специфики видов метапрофессиональной деятельности можно выделить следующие виды метапрофессиональной одарённости:

- в области освоения, реализации и регуляции оптационной деятельности;

- в области освоения, реализации и регуляции учебно-профессиональной деятельности

- одарённость в области освоения, реализации и регуляции деятельности по карьерному развитию;

- одарённость в области освоения, реализации и регуляции адаптационной деятельности;

- одарённость в области освоения, реализации и регуляции деятельности по преодолению профессиональных кризисов и т.д.

При этом каждый вид метапрофессиональной одарённости может быть поделён на три подвиды с учетом специфики освоения, реализации и регуляции каждого вида метапрофессиональной деятельности.

Учитывая намеченную дифференциацию видов и подвидов профессиональной и метапрофессиональной одарённости следует поставить вопрос - до какого уровня возможна такая дифференциация одарённости? Можно ли говорить об одарённости в области реализации компонентов профессиональной деятельности? Например, об одарённости в области целеполагания, в области планирования профессиональной деятельности и т.д.? Все эти вопросы, как и другие положения нашего доклада, носят явно дискуссионный характер и требуют дальнейшего обсуждения. И это станет целью нашего дальнейшего исследования.

Подводя итоги, можно отметить следующее:

Во-первых, проведённый анализ позволил нам конкретизировать и уточнить объем и содержание понятия одарённость профессионала. Было показано, что она не может быть сведена к профессиональной одарённости и должна быть дополнена метапрофессиональной одарённостью.

Во-вторых, проведённый анализ позволил зафиксировать специфическое содержание выделенных видов и подвидов одарённости профессионала, что существенно повышает точность диагностики одарённости в процессе её развития и сопровождения на разных этапах профессионализации.

В-третьих, представленные материалы убеждают нас в том, что в ходе профессионализации развивать нужно не только способности к конкретной профессиональной деятельности, то есть профессиональную одарённость, но и способности необходимые для решения нормативных и индивидуальных задач профессионального становления, то есть метапрофессиональную одарённость.

В-четвёртых, благодаря дифференциации видов одарённости профессионала удалось теоретически обосновать причины несовпадения успешности решения профессионалами различных профессиональных задач, например, несовпадение эффективности профессиональной деятельности и успешности профессионального обучения или успешности карьерного развития и т.д.

В-пятых, предложенный алгоритм психологического анализа одарённости профессионала может быть с успехом использован для анализа психологического содержания таких понятий, используемых в психологической теории профессионализации, как профессиональный опыт, профессиональная компетентность, профессиональная пригодность, профессиональная готовность и т.д.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская.- М.: Наука, 1980.- 246 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев.- М.: Наука, 1977.-380 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 520 с.
4. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. Л. А. Карпенко, А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: ФЕНИКС, 1998. - 340 с.
5. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] /Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

7. Поварёнков, Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации (понятие цель профессионализации) [Текст] / Ю. П. Поварёнков // Способности и деятельность. - Ярославль, 1989. - С.67-84.
8. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его видов [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. - 2009. - № 25. - С.61-69.
9. Поварёнков, Ю. П. Полициклический подход к исследованию профессионального становления и реализации личности [Текст] / Ю. П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - №2. - С.166-173.
10. Поварёнков, Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности. [Текст] / Ю. П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №2. - С.166-173.
11. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М.: ГУПИ, 1946. - 704 с.
13. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. - М., 1961. - 220 с.
14. Шадриков, В. Д. Проблемы профессиональных способностей [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. - Т.3. - №5. - 1982. - С.13-26.
15. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
16. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Университетская книга, 2010. - 320 с.
17. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. - 1995. - V. 35. - P. 64-75.

Мотивы деятельности в период профессионального обучения

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290
"Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения
личности на современном этапе социально-экономического развития общества"*

Аннотация. В работе проводится анализ формирования мотивационной системы учебной деятельности студентов педагогического вуза. Формулируется идея о том, что формирование системы мотивов учебной деятельности включает в себя изменение как отдельных мотивов обучения, так и структуры мотивов на разных курсах обучения. Помимо мотивации деятельности авторы рассматривают формирование ценностных ориентаций студентов на разных курсах обучения, которые также имеют свою специфику как на уровне абсолютных показателей, так и на уровне структурных особенностей.

Ключевые слова: мотивация, ценностные ориентации, учебная деятельность.

Вопросам мотивации личности, деятельности, поведения в психологии уделено едва ли не самое большое внимание. Однако несмотря на то, что мотивация учебной деятельности на разных уровнях образования - предмет частых исследований психологов, в этом вопросе до сих пор остается много нерешенных вопросов. Так, в частности, многочисленные исследования аналитического типа позволяют, с одной стороны, изучить отдельные мотивы обучения, их изменение в разные возрастные этапы жизни человека, их влияние на успешность обучения и пр. С другой стороны, крайне редко мотивация деятельности вообще и мотивация обучения в частности рассматриваются как подсистема единой системы деятельности, в которой последняя обеспечивается не функционированием отдельных ее компонентов, а их целостным взаимодействием. При этом механизмы функционирования дея-

тельности подчиняются принципам функционирования психологической системы деятельности [6; 7].

В связи с этим наше исследование посвящено изучению мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза как подсистемы деятельности, модель которой на протяжении более тридцати лет исследуется в рамках теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова. Перейдем к анализу полученных результатов.

В исследовании было установлено, во-первых, что познавательная активность на каждом курсе обучения имеет достаточно высокие показатели при том, что на 2 наблюдается ее снижение и незначительное повышение на 3 и 4 курсах. Важно отметить, что между 2 и 3 курсами различия в познавательной активности носят достоверный характер. Аналогичная ситуация характеризует и мотивацию достижения, которая также между 2 и 3 курсами различается статистически достоверно. Во-вторых, при снижении познавательной активности на 2 курсе растет значение показателей гнева, что указывает на наличие серьезных переживаний студентов по поводу возможностей учебной деятельности для удовлетворения основных потребностей. При этом на каждом курсе рост и спад показателей гнева сменяют друг друга и различия носят статистически достоверный характер.

Таким образом, процесс принятия учебно-профессиональной деятельности является циклическим - первый год обучения приносит неудовлетворение от реализуемой деятельности, на втором студенты адаптируются к условиям учебно-профессионального обучения, в течение третьего года реализуемая деятельность вновь не удовлетворяет студентов.

В-третьих, на всем протяжении обучения цикличность принятия деятельности сопровождается более высокими показателями тревожности в отношении учебной деятельности, которая лишь на 3 курсе статистически достоверно ниже типичных для 1 и 2 курса показателей. Несмотря на то, что уровень познавательной активности на каждом курсе обучения сохраняет достаточно высокие значения, анализ психологической структуры мотивации УД позволяет уточнить роль каждого компонента в учебно-профессиональном развитии. Во-первых, ко 2 курсу значимость познавательной активности и мотивации достижения в структуре

мотивов снижается. При этом незначительно снижается и роль тревожности и гнева в функционировании мотивации.

Анализ связи успеваемости и мотивов позволил установить отсутствие значимых связей между этими показателями на 1 курсе, что указывает на то, что ожидания студентов от выбранной профессии не связаны с пониманием того, как профессия будет осваиваться. Еще одним показателем принятия именно на втором курсе способов учебно-профессионального обучения является выявленная положительная связь между успеваемостью и познавательной активностью и мотивацией достижения. Здесь же мы обнаруживаем и отрицательную связь между успеваемостью и тревожностью. Это указывает на принятие студентами новых условий обучения, на понимание того, как необходимо реализовывать новую форму деятельности. Не менее интересен и тот факт, это на третьем курсе источником высоких академических достижений студента перестает быть познавательная активность; им продолжает быть лишь высокая мотивация достижения. Это указывает на то, что за период второго и первой половины третьего курсов студент не только окончательно принимает новые способы деятельности, но и отказывается от академической формы обучения как условия успешности деятельности.

Результаты диагностики ценностных ориентаций и значимости для студентов жизненных сфер позволяют выделить следующие наиболее важные моменты. Во-первых, в течение 1 курса повышается значимость ценностей «собственного престижа» и «высокого материального положения»; при этом снижается значимость ценностей «развития себя» и «духовного удовлетворения». Объяснить это можно исходя из уже сформулированной идеи о цикличности принятия учебно-профессиональной деятельности, - с одной стороны, студенты рассматривают выбранную деятельность как средство повышения собственного статуса и получения материальной выгоды от нее. С другой, неспособность удовлетворять требованиям новой деятельности на 1 курсе приводит к возникновению сомнений в своих способностях и получении удовлетворения от деятельности. Во-вторых, в течение 2 курса и первой половины 3 происходит значимое снижение показателей ценности «собственного престижа» и рост «духовного удовлетворения». Это говорит о том, что, с одной стороны, студент уже принял деятельность, то

есть понимает, как она может удовлетворить его ожидания; с другой, приходит понимание, что реализация этих ожиданий и выполнение требований деятельности по-прежнему вызывают серьезные трудности у студента.

В-третьих, в течение 3 и первой половины 4 курса наблюдается снижение значимости ценностей «активных социальных контактов», «развития себя» и «духовного удовлетворения». На наш взгляд, это является результатом активного включения студента в педагогическую практику, приводящую к росту фрустрированности важных для студента потребностей, которые осваиваемая им деятельность удовлетворить не может.

Обратимся к результатам корреляционного анализа, согласно которым на 1 курсе успешность учебной деятельности статистически значимо не связана как ни с одной из ценностных ориентаций, так и ни со значимыми для студентов жизненными сферами. Однако анализ корреляционного отношения показал, что именно на 1 курсе система ценностей полностью определяет успешность обучения студентов. Это противоречие можно объяснить тем, что на восприятие студентом 1 курса ситуации учебно-профессионального обучения проецируется школьная идентичность. Последняя представляет собой такое отношение к успешности обучения, согласно которому чем выше будет познавательная активность, тем более высокие оценки будет получать обучающийся. Этим объясняется также и высокий показатель познавательной активности первокурсников.

Дальнейший анализ показал, что на 2 и 3 курсах отсутствует статистически значимая связь между успеваемостью и ценностными ориентациями студентов; на 4 мы обнаруживаем отрицательные связи с ценностью «высокого материального положения» и сферами «семейной жизни» и «удовлетворения». Полученные данные подтверждают выявленные нами ранее особенности влияния системы ценностных ориентаций на успешность учебной деятельности студентов [5; 6]. Однако и это требует дальнейшего исследования и объяснения.

Библиографический список

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.

2. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. - М.: МГУ, 1990. - 288 с.
3. Мазиллов, В. А. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. - С. 162-163.
4. Макклелланд, Д. Мотивация человека [Текст] / Д. Макклелланд. - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
5. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 167 с.
6. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. - 400 с.
7. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.

УДК 159.9.072

О.В. Ракитина

Профессиональные роли ученого: анализ подходов

Аннотация. Рассматриваются направления профессиональной деятельности ученого. Обозначена необходимость исследования личностных подструктур профессионала, связанных с реализацией различных видов научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; профессиональная роль, ученый.

Работа преподавателя психологии в современном вузе требует осуществления и совмещения как минимум трех основных видов профессиональной деятельности: собственно педагогической, научно-исследовательской и практической. Иначе го-

воря, преподаватель психологии должен реализовывать себя в трех основных ипостасях: «психолог-преподаватель», «психолог-ученый», «психолог-практик».

В наших публикациях (начиная с 2009 г.) мы анализировали главным образом проблему научно-исследовательской компетентности, то есть нас интересовал преподаватель вуза прежде всего как ученый [1], [6], [7], [8], [9], [10]. В этой статье мы проанализируем взгляды зарубежных (Р. Мертон) и отечественных (М.К. Петров, В.И. Коннов, Н.М. Пейсахов, Б.В. Данилов) ученых на систему ролей, которые реализуются субъектом научной деятельности.

В аспекте изучаемого нами вопроса особый интерес представляет подход Р. Мертона [3], а также анализ эволюции его воззрений, осуществленный в 1970-х годах М.К. Петровым [4], одним из основоположников отечественного науковедения. Р. Мертон в рамках социологии науки выделил ролевой набор ученого и проанализировал иерархию и распределение ролей по этапам научной карьеры. В позиции ученого Р. Мертон определил четыре роли: «Подобно многим статусам, статус ученого не ограничен одной-единственной ролью, но в той или иной степени включает ряд дополнительных ролей. Это роли четырех основных типов: исследователь, преподаватель, администратор и привратник» (цит. по: [4, с. 14]). Исследуя подход Р. Мертона, М.К. Петров замечает: «В этом четырехсоставном наборе ролей Мертон выделяет роль исследователя, и это естественно, поскольку конечной целью существования науки является накопление знания (...) Роль привратника – «гейткипера» – продукт сравнительно недавних увлечений Мертона процессами и институтами оценки в науке» [4, с. 14-15].

В.И. Коннов в связи с этим пишет, что роль «привратника науки» подразумевает работу в качестве рецензента, участника советов, присуждающих ученые степени, а также в качестве эксперта, принимающего решение о финансировании научных проектов [2].

Для нас важно, что Р. Мертон следующим образом определяет иерархию ролей в карьере ученого: «Роль исследователя, ответственная за рост научного знания, является центральной, а остальные функционально подчинены ей просто потому, что

если бы не велись научные исследования, не было бы ни нового знания для передачи через роль преподавателя, ни необходимости распределять ресурсы для исследований, ни исследовательских организаций, требующих управления, ни потока нового знания, который могли бы регулировать привратники» (цит. по: [4, с. 14]). Несмотря на то, что ученые часто отрицают существование дифференциации ролей, все же эффективность ученого прежде всего оценивается по результатам его исследований: «героями науки становятся по способности быть исследователем, много реже по способности быть преподавателем, администратором, референтом или редактором» (цит. по: [4, с. 14]). Возможно, по причине центрального положения роли исследователя сами ученые придают гораздо большее значение реализации именно исследовательских функций.

Критически анализируя подход Р. Мертон, М.К. Петров отмечает диссоциацию ролевого набора ученого: «У Мертона (...) роли выступают относительно независимыми видами деятельности. При этом наибольший ущерб терпит роль преподавателя, которая, подобно ролям администратора и привратника, толкуется в духе «почетной отставки» отходящих от исследовательской деятельности ученых [4, с. 14-15]. Оппонируя Р. Мертону, М.К. Петров считает наиболее правильным в ролевой набор ученого включить роли преподавателя, исследователя, теоретика, историка, а также выдвигает идею о центральной и функционально подчиненных ролях субъекта научной деятельности. Размышляя о ролевом наборе ученого, М.К. Петров убежден, что диффузия ролей, недостаточная их дифференциация приводит к путанице в структуре ролевого набора. Специфика роли исследователя заключается в производстве событий, расширении знаний, в необходимости быть и действовать на «переднем крае», в то время как роль преподавателя является «тыловой» и состоит в теоретической и исторической переработке и «сжатии» массива наличного знания. Ученый пишет: «Деятельность теоретика и историка дисциплины котируется, во всяком случае, не ниже деятельности исследователя, и в этом смысле интегрирующим звеном и, соответственно, центральной ролью является роль преподавателя; функционально ей подчинены роли исследователя, теоретика, историка, ни одна из кото-

рых не является самостоятельной и самодовлеющей. Нельзя быть просто и исключительно исследователем, теоретиком, историком или, того меньше, – преподавателем. (...) Если преподавателю на кафедре предлагают курс на определенное количество часов, то ему волей-неволей приходится становиться и теоретиком, и историком, а чтобы стать теоретиком и историком, ему нужно иметь отправные точки для теоретического и исторического сжатия. Сами же эти точки задаются (...) ролью активного исследователя» [4, с. 14]. Такое строение ролевого набора учебного эмпирически проверено и является, по мнению М.К. Петрова, наиболее эффективным.

В 1980-е годы Б.В. Данилов, размышляя о повышении квалификации преподавателей вузов, отмечал: «Преподаватель современной высшей школы должен сочетать в себе три качества – ученого, педагога, воспитателя. Формированию преподавателя как ученого-исследователя и воспитателя способствует вся атмосфера вузов» [5, с. 24]. Необходимо отметить, что на сегодняшний день ключевые функции преподавателя психологии несколько изменились: функция воспитателя хотя и остается, но не является определяющей, ее место заняла функция «психолога-практика». В те же годы Н.М. Пейсахов обозначил проблему доминирования роли исследователя в профессиональной подготовке преподавателей высшей школы: «В университетах сжатый до предела 60-часовой курс общей психологии не дает знаний, необходимых для преподавательской деятельности. В аспирантуре, одной из задач которой является подготовка преподавателей высшей школы, слушатели в основном ориентированы на научную, а не преподавательскую деятельность» [5, с. 19].

Таким образом, существуют различные взгляды на профессиональные роли ученого, причем эти роли недостаточно четко определены; открытым остается вопрос об их совместимости и иерархичности. На наш взгляд, существует и проблема терминологии: само понятие «роль», используемое большинством авторов, недостаточно полно и точно отражает суть изучаемого феномена, природа и структура которого гораздо более сложна и многозначна. Скорее всего, речь должна идти о личностных подструктурах субъекта научной деятельности. Можно также предположить, что на разных этапах профессионализации

отдельные виды (направления) профессиональной деятельности, а следовательно, и соответствующие личностные подструктуры (ипостаси) субъекта получают приоритетное развитие, оказываются ведущими, определяющими развитие профессионала. Возможно также, что профессиональные кризисы связаны с необходимостью переориентации субъекта с одного вида деятельности на другой и обусловлены изменением иерархии личностных подструктур профессионала.

Осуществленный анализ дает основание говорить о целесообразности дальнейшего изучения системогенеза сложносоставной синергетичной профессиональной деятельности, а также системы и динамики личностных подструктур субъекта деятельности, что позволит в конечном итоге более точно определить задачи профессиональной подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Ансимова, Н.П., Ракина, О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза [Текст] / Н.П. Ансимова, О.В. Ракина // Ярославский педагогический вестник. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – Вып. 4. – С. 137-142.
2. Конов, В.И. Характеристика российской научно-исследовательской культуры: возможности социально-психологического подхода [Текст] / В.И. Конов // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 3-12.
3. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура [Текст] / Р. Мертон. – М.: АСТ, 2006.
4. Петров, М.К. Методологическая эволюция Р. К. Мертона [Текст] // М.К. Петров / Социология науки и технологий. – 2010. – Т. 1. – № 4. – С. 84-104.
5. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы [Текст] // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 5-28; № 4. – С. 12-37.
6. Ракина, О.В. Задачи психологического сопровождения студентов и аспирантов педвуза в процессе формирования научно-исследовательской компетентности [Текст] / О.В. Ракина // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4 – 5 марта 2015 г.). – Ч.2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 92-101.

7. Ракитина, О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) [Текст] / О.В. Ракитина // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 385-415.

8. Ракитина, О.В. Научно-исследовательская компетентность преподавателя вуза: мониторинг, проблемы и задачи совершенствования [Текст] / О.В. Ракитина // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 195-207.

9. Ракитина, О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций [Текст]: монография / О.В. Ракитина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011.

10. Ракитина, О.В. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей вуза как задача психологического консультирования [Текст] / О.В. Ракитина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. II: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль : Изд-во ООО «Агентство Литера», 2015. С.270-272.

УДК 159.9

Н.Г. Рукавишникова

О развитии профессионального самосознания специалиста

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профессионального самосознания специалиста. В ней рассматриваются стадии профессионализации. Подробно рассматривается сущность развития специалиста на стадии профессионального обучения. Автор раскрывает роль профессионального самосознания специалиста как условия успешности его продвижения к профессиональному мастерству.

Ключевые слова: акмеологический подход, профессионализация, профессиональное самосознание, профессиональная идентичность, Я-концепция.

Акмеологический подход позволяет рассматривать вопросы сознания личности в профессиональной деятельности на разных возрастных этапах онтогенеза личностной зрелости специалиста: от профессионального самоопределения, получения профессионального образования до самоактуализации в профессиональной деятельности и развития творческой индивидуальности специалиста, обладающего оптимальным уровнем развития профессионального самосознания.

Первая стадия профессионализации - стадия формирования профессиональных намерений - связана с построением профессиональных планов и первыми шагами в их реализации. На этой стадии начинается процесс профессионального самоопределения - сложный и длительный процесс поиска личностью своего места в мире профессий, формирования отношения к себе как к субъекту определенной деятельности, сопоставления своих физических и интеллектуальных возможностей, способностей, интересов, склонностей с требованиями профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение и обучение становятся ведущей проблемой личности в старшем подростковом и юношеском возрасте, а они, в свою очередь, являются одними из центральных моментов формирования самосознания. Поэтому есть смысл говорить о формировании профессионального самосознания как центрального образования личности в этом возрасте.

Вторая стадия профессионального становления - стадия профессионального обучения в учебном заведении. На этой стадии происходит формирование профессиональной направленности, системы профессиональных знаний, умений, навыков, способов решения педагогических задач. Задачи вуза были бы проще, если бы туда поступали люди со сформированными способностями и профессиональной направленностью. На самом деле это далеко не так. И даже рано сложившаяся профессиональная направленность не означает наличия у студента соответствующих способностей. Поэтому важной задачей обучения и развития будущих специалистов в стенах вуза является формирование их профессиональной направленности и профессиональных способностей [4].

Движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможно-

стями человека и требованиями деятельности[3]. У студентов оно проявляется как противоречие между представлениями о будущей профессии и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей деятельности и своими реальными возможностями, с другой. В ходе профессионального обучения, а также прохождения производственной практики представления о профессии и о себе как будущем специалисте углубляются, расширяются и эти противоречия чаще всего успешно разрешаются, что сопровождается профессиональным развитием студента как субъекта предстоящей профессиональной деятельности. При правильной организации такой работы у студентов формируется и развивается профессиональное самосознание, которое способствует его дальнейшему вовлечению в овладение будущей профессией.

В процессе учебно-профессиональной деятельности, даже в тех случаях, когда отношение к профессии связано с интересом к ее содержанию, может возникать противоречие между требованиями профессии и ее личностным смыслом [4]. Только в процессе реальной профессиональной деятельности это противоречие осознается, обнажается несоответствие объективного смысла отдельных сторон деятельности ее личностному смыслу. В результате происходит углубление мотивационной основы участия в труде, повышение уровня профессиональной направленности, причем чем более притягательно для человека содержание деятельности, тем острее может переживаться данное противоречие, тем полнее будут открываться для человека все новые стороны деятельности в их специфическом содержании, углубляя и расширяя личностный смысл участия в этой деятельности. Таким образом, практическая деятельность (в том числе производственная практика) как активная проба сил является решающим условием повышения уровня профессиональной направленности, а профессиональное самосознание – основа этого процесса.

Третья стадия профессионального становления - стадия адаптации молодого специалиста на рабочем месте. С началом самостоятельной работы происходит скачок в развитии личности. Этот период характеризуется освоением нормативной деятельности, совершенствованием профессиональных знаний,

умений и способов выполнения деятельности [К.М. Левитан, 1994]. Процесс “вхождения в профессию” глубоко индивидуален. Огромное влияние на становление профессионала оказывает отношение молодого специалиста к своей профессии. Как отмечают С.Г. Вершловский, В.А. Сластенин и др. авторы, важнейшим фактором, влияющим на успешность адаптации молодого специалиста, является увлеченность своей профессией. Такие специалисты больше других удовлетворены своим профессиональным выбором, своими успехами в деятельности и не собираются менять свою профессию ни на какую другую, несмотря на трудности периода адаптации. Те же, для кого по каким-либо причинам профессия не стала еще делом всей жизни, испытывают большие трудности в процессе адаптации, их удовлетворенность профессиональными успехами ниже.

Таким образом, и на стадии профессиональной адаптации профессиональное самосознание специалиста играет важнейшую роль в его профессиональном становлении, является основой для корректировочной деятельности, направленной на сближение личности с профессией.

На четвертой стадии, которую большинство ученых называет стадией профессионализации, происходит стабилизация нормативной деятельности, формирование профессиональной позиции, а также интегративных комплексов знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые приводят к выработке оптимального стиля выполнения деятельности на творческом уровне [1]. Главным системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности [2]. Потребность в его достижении, деятельность, связанная с его достижением, анализ меры его продвижения по направлению к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессионализм личности.

Профессиональное самосознание формируется на основе соотнесения образа профессии с Я-концепцией на определенной ступени развития личности под влиянием образа жизни, который требует от человека самоконтроля и рефлексии собственных поступков и действий, принятия полной ответственности за них. Исходные представления Я-концепции и образа будущей про-

фессии задают содержание профессионального самосознания, которое, в свою очередь, начинает продуцировать личностно значимые образы Я и приобретаемой профессии.

В зарубежной психологии для описания процесса профессионального развития личности чаще применяется термин «профессиональная идентичность». По Э. Эриксону, в процессе онтогенеза становление профессиональной идентичности проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка и исторического развития профессиональной идентичности в социогенезе. В окончательном, устойчивом варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и личностной зрелости, выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионализации.

Профессиональная идентичность в качестве образовательно-культурной стратегии имеет свою специфику. Становление профессиональной идентичности не может выступать в качестве статической цели образования, ее достижение возможно только в динамике саморазвития, в процессе профессионального обучения и самостоятельной профессиональной деятельности. Осуществление профессионализации в аспекте становления профессиональной идентичности имеет ряд особенностей. Достижение профессиональной идентичности как сильного, адекватного образа Я, нравственных принципов и профессиональной компетентности сопровождается устойчивостью в жизненных ситуациях и определенностью профессиональных позиций, обретением человеком способности реструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе, то есть самостоятельно и ответственно формировать пространство профессиональных ситуаций и морально-этических норм, выстраивать собственные профессиональные и в целом жизненные позиции.

Однако было бы неверным рассматривать процесс профессионального становления как непрерывный, позитивный процесс восхождения от непрофессионализма к профессионализму. Этот процесс гораздо сложнее, обусловлен возрастными, индивидуальными и др. особенностями формирования личности профессионала. В целом динамика профессионального самосознания такова: от парциальных, невербализованных представле-

ний о своей личности, ограниченного знания недостатков и преувеличения числа достоинств собственной деятельности, неадекватной самооценки и неспособности предвидеть трудности и достижения в своей работе, характерных для молодых специалистов, до критичной и адекватной оценки многообразных сторон собственной деятельности, ясного понимания причин своих творческих успехов и неудач, предвидения развития у себя новых интересов, знаний, умений и качеств личности - признаков рефлексии, типичных для профессионалов-мастеров [2].

В целом адекватное профессиональное самосознание является необходимым условием успешности процесса профессионального становления личности, ее продвижения на пути к профессиональному мастерству.

Библиографический список

1. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов - М., 1995.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина – М., 1990.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова - М., 1996.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учебное пособие / В.Д. Шадриков. - М., 1996.

УДК: 159.99

Ю.Н. Слепо

Содержание целей учебной деятельности в период обучения в вузе

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290
"Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения
личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

Аннотация. В статье проводится анализ развития целей учебной деятельности студентов педагогического университета в период учебно-профессиональной деятельности. Развитие це-

лей учебной деятельности включает в себя изменение приоритетных целей на разных курсах обучения, изменение силы связи между характером целей деятельности и успешностью учебной деятельности, а также экспертной оценкой успешности учебной деятельности студентов разных курсов обучения.

Ключевые слова: цели, учебная деятельность, обучение в вузе.

Исследования профессионального развития [4; 5; 6; 7], показали, что в период учебно-профессионального обучения в вузе происходит интенсивное формирование основных компонентов психологической структуры субъекта труда - источников профессиональной активности человека, целей, планирования, контроля и самоконтроля профессиональной активности, принятия решений, информационной основы деятельности и др. [6, с. 176-181].

Среди компонентов психологической структуры субъекта труда цели профессиональной активности занимают особое место, так как, «во-первых, они задают содержание и форму того, что надо получить, во-вторых, они обеспечивают жесткую регуляцию активности в плане «удержания» ее в тех пределах, которые необходимы для достижения результата. Именно это имеют в виду, когда говорят, что цель, как закон, определяет характер и способы действия человека» [6, с. 177-178]. Таким образом цель деятельности на этапе профессионального обучения обеспечивает представление обучающегося о содержании и формах результата обучения, регулирует его действия в направлении получения конечного результата. Этот факт связывает проблему формирования целей профессионального обучения с успешностью учебной деятельности, с необходимостью определения качественных и количественных показателей целей, которые оказывают влияние на успешность не только обучения, но и вступления в трудовую деятельность. Перейдем к анализу полученных результатов.

Изучение целей учебной деятельности со стороны их качественной определенности может быть построено в направлении анализа типов целей, которые выделяют студенты как цели-результаты обучения в вузе. В первую очередь отметим, что на

протяжении всего обучения наиболее значимые цели связаны с профессиональным развитием; вторыми по значимости остаются цели личностного развития; цели обучения и внешние по отношению к обучению цели на разных курсах обучения сменяются друг с другом по степени их значимости. На протяжении обучения сменяется не абсолютная значимость целей, а их относительная роль на разных курсах. Так, с 1 по 2 курс более чем в два раза снижается значимость целей профессионального развития; при этом на 2 курсе обучения не наблюдается существенного роста остальных типов целей, это может быть объяснено тем, что относительное число целей, которые ставят студенты, также снижается. Таким образом, высокая значимость целей профессионального развития на 1 курсе обучения может быть объяснена высокими ожиданиями студентов-первокурсников от возможности заниматься избранной профессиональной деятельностью. При этом резкое снижение их значимости на 2 курсе может быть объяснено принятием необходимости специального обучения для этого, незначительным ростом внешних по отношению к обучению целей, а также ростом целей личностного развития.

В динамике целей учебной деятельности наблюдаются качественные изменения, соотносимые с тем, что в профессиональном обучении студентов сменяется два этапа - учебно-академического и учебно-профессионального развития. В исследованиях Ю.П. Поваренкова [5; 6] было установлено, что на 3 курсе профессионального обучения наблюдается качественная перестройка всех компонентов психологической структуры субъекта труда; в частности, увеличение объема педагогической практики, опробование своих возможностей в условиях реального педагогического процесса приводит к пересмотру своей педагогической позиции, пониманию недостаточности имеющихся знаний.

Дальнейший анализ полученных результатов показал, что на 1 курсе успеваемость не имеет статистически значимых связей со значимостью для студентов тех или иных целей учебной деятельности. Это можно объяснить тем, что на 1 курсе сохраняется школьная идентичность и стремление максимально эффективно реализовать академическую деятельность. Это выражается, в частности, в том, что на 1 курсе наблюдается наибо-

более высокая успеваемость ($Mx=4,61$), которая снижается на втором курсе ($Mx=4,05$), то есть, с одной стороны, цели на 1 курсе соответствуют пониманию студентами учебной деятельности, какой она была в период школьного обучения. С другой, для студентов 1 курса цели профессионального развития максимально значимы. А отсутствие значимой связи между успешностью обучения и целями профессионального развития, как и другими целями, может говорить о рассогласовании ожиданий от начала профессионального обучения и той деятельности, которой студенты начали заниматься.

Продолжая анализ, отметим, что на 2 курсе наблюдается статистически значимая связь академической успеваемости и двух типов целей - профессионального развития ($r= -0,44$ при $p \leq 0,05$) и внешних по отношению к обучению целей ($r= 0,35$ при $p \leq 0,05$). Отрицательную связь успеваемости и значимости целей профессионального развития можно объяснить как снижением абсолютной значимости последних, так и достаточно заметным снижением академической успеваемости (с $Mx=4,61$ на первом курсе до $Mx=4,05$ на втором курсе). Чем более значимыми для студентов являются цели профессионального развития, тем более худшие показатели успеваемости они показывают. Учитывая, что цели профессионального развития (стать хорошим педагогом, профессионалом, научиться методике преподавания, правильному общению с субъектами образования и пр.) в большей степени ориентированы на образ будущей профессиональной деятельности, их значимость может мешать успешной реализации целей-результатов обучения, ориентирующих студентов на достижение актуальных результатов в обучении. Таким образом, можно предположить, что сверхмотивированность студента на образ будущей профессии может мешать решению актуальных для конкретной ситуации обучения задач.

При этом интересна обнаруженная положительная связь успеваемости и значимости внешних по отношению к учебе целей ($r= 0,35$ при $p \leq 0,05$). На 2 курсе значимость этого типа целей незначительно повышается; однако в общем количестве поразному значимых для студентов целей они занимают последнее место, поэтому говорить о влиянии роста их значимости на успеваемость нельзя. Также стоит еще раз указать, что академи-

ческая успеваемость большинства студентов на втором курсе снижается. В связи с этим можно предполагать, что положительная роль внешних целей обучения важна только для тех студентов, которые в отличие от большинства повышают уровень своей успеваемости.

На 3 курсе была установлена значимая положительная связь успеваемости и значимости для целей профессионального развития ($r = 0,33$ при $p \leq 0,05$). С остальными типами целей такой связи обнаружено не было. Объяснить это можно тем, что прежде всего мы можем наблюдать снижение значимости остальных целей по сравнению с целями профессионального развития. Студенты, прошедшие первую педагогическую практику в полноценном статусе учителя, проводящего учебные занятия с учащимися, начинают перестраивать свое отношение к профессии и понимают, каких знаний, умений и навыков им недостаточно для успешной реализации в профессии. В связи с этим наблюдается рост академических достижений, который может обеспечить студентам решение этой задачи.

На 4 курсе ситуация изменяется и мы обнаруживаем положительную значимую связь успеваемости с целями личностного развития, тогда как с остальными типами целей такой связи нет. Это может быть объяснено тем, что значимость целей личностного развития вырастает практически в два раза в сравнении с 3 курсом; также наблюдается рост значимости внешних по отношению к обучению целей. Таким образом, рост успеваемости связан с повышением значимости для студентов целей, не связанных ни с обучением, ни с профессиональным развитием. Наоборот, значимость целей личностного развития (жизненный успех, самостоятельность, знания для жизни и пр.) обеспечивает рост академической успешности студента. Данный результат хорошо соотносится с результатами исследования личностных черт студентов педагогического вуза [7]. В нем было установлено, что успешность учебной деятельности связана с такими чертами личности, а также ценностными ориентациями, которые ориентируют студента на решение задач личной жизни, тогда как профессионально ориентированные студенты имеют более низкие академические достижения. Соответственно и в настоящем исследовании мы обнаруживаем схожую взаимосвязь - сту-

денты, для которых учебная деятельность на завершающем курсе обучения значима в плане решения задач личностного развития, имеют наиболее высокие показатели академической успеваемости. В свою очередь, значимость целей профессионального развития не обеспечивает таких студентов достижениями в академической деятельности.

Библиографический список

1. Ансимова, Н. П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы [Текст] / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. - 2001. - № 1. - С. 57 - 63.
2. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 267 с.
3. Мазиллов, В. А. Новые перспективы психологии деятельности [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. - С. 162-163.
4. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 167 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути [Текст] / Ю. П. Поваренков // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2008. - Т. 1. - № 2. - С. 139-144.
6. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. - 400 с.
7. Поваренков, Ю. П. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 2. - Т. II (Психолого-педагогические науки). - С. 174-180.
8. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
9. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

Понятие «карьера» в психологии: постановка проблем исследования

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ
№15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные аспекты изучения феномена карьеры, его психологического содержания. Анализируются взгляды авторов на явление карьеры. Сформулированы основные проблемы исследования психологического содержания понятия «карьера».

Ключевые слова: карьера, психология карьеры, виды карьеры.

В данной статье будут обозначены основные аспекты, которые исследуются в рамках изучения карьеры, и сформулированы основные проблемы, актуальные для исследования психологического содержания данного феномена. На основе анализа пособий, монографий, статей, докторских и кандидатских диссертаций можно обозначить основные аспекты рассмотрения феномена карьеры.

По мнению Е.А. Могилевкина, в отечественной психологии понятие «карьера» в научном смысле появляется в 90-х годах, что было связано с работами, касающимися управлением персоналом, психологии управления и менеджментом. При этом отмечается наличие как узкого понимания карьеры, как «последовательности должностей, занимаемых сотрудником в одной организации» (С. В. Шекшня, 1996; Цит. по [4]), так и более широких определений как «продвижение человека по ступеням производственной, социальной, административной или иной иерархии» (Ф. Р. Филиппов, 1995, Цит. по [3]).

Существуют различные варианты понимания термина карьера.

В пособии Р.А. Березовской, посвященном проблемам карьеры, представлен анализ «узкого» и «широкого» понимания карьеры. В узком смысле карьера – это «вертикальная карьера»,

которая представляет собой продвижение человека в организации и предполагает последовательную смену функций, статуса и социально-экономического положения; также продвижение по ступеням производственной, социальной, административной и иной иерархии, занятие определенной должности. В широком смысле карьера – это «горизонтальная» карьера, профессиональное продвижение, профессиональный рост, профессиональное развитие человека, в процессе которого он проходит различные стадии: самоопределение, обучение, поступление на работу, адаптация, профессиональный рост, поддержание оптимального уровня функционирования, повышение квалификации, уход на пенсию [1]. Это согласуется с пониманием двух типов карьеры, представленной в других работах [3]: профессиональная карьера и внутриорганизационная карьера. Также автор говорит о двойственности в понимании понятия карьера: как процесса движения (продвижения), с одной стороны, и как результата – с другой.

Жданова С.Ю. в своем пособии [2] на основе теоретического анализа отмечает особенности карьеры как процесса и как результата. Как процесс – карьера представляет собой продвижение по служебной лестнице и форму самовыражения, рассматриваются способы достижения целей. Как результат – в качестве социального статуса. С.Ю. Ждановой карьера рассматривается как единство этих двух сторон. Планирование карьеры в пособии связывается с выбором профессии. Этапы развития карьеры рассматриваются как этапы профессионального пути и профессионального развития. Отмечается важная роль цели в развитии карьеры, она связывается с осознанным построением планов.

Ряд авторов, описывая теорию А.К. Марковой [1], [3], также представляют карьеру в «широком» и «узком» понимании. В широком понимании карьера – это профессиональное продвижение от выбора к овладению профессией, затем овладение профессиональным мастерством, творчеством. В узком понимании карьера представляет собой должностное продвижение, обеспечивающее профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации. Таким образом, получается, что в широком понимании карьера отождествляется с профессиональным развитием, формированием профессиональной компетентности и профессионально-важных качеств.

Говоря о психологическом содержании понятия карьера, ряд авторов ссылается на работу Т.Х. Невструевой и Т.Г. Гнединой [1], [3], которые выделяют три компонента:

целевой компонент - цели, проекты, ориентации, задачи, притязания, мотивы, желания, потребности, стремления, ценности, смыслы;

процессуальный компонент - способы, стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды, фазы;

результативный компонент - достижения, смена ролей и позиций, профессиональная компетентность и эффективность, профессиональный и должностной рост.

В пособии Д.П. Заводчикова на основе анализа теорий, дается следующее определение понятия «карьера» - это индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением и опытом, проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей и процесс достижения этих целей в результате трудовой и профессиональной деятельности, сопровождаемый выполнением определенных социально-профессиональных ролей и сменой социально-профессиональных статусов» [3; 15]. Таким образом, можно сказать, что автор отмечает в качестве психологической составляющей карьеры жизненные цели и процесс их достижения, а в качестве объективной (внешней) составляющей – роли и социально-профессиональный статус.

Эмпирические исследования, представленные диссертационными работами, посвящены следующим проблемам: модели профессиональной карьеры, успешная карьера, карьерные ориентации и карьерная готовность студентов, особенности женской карьеры, особенности управленческой карьеры, особенности профессионального самосознания на разных этапах карьеры.

Подводя итог рассмотрению психологии карьеры, можно отметить особенности в понимании содержания понятия «карьера», особенности его изучения и выделить некоторые проблемные области.

Авторы рассматривают понятие карьеры в узком смысле (как вертикальная карьера) и в широком смысле (как горизонтальная карьера). При этом понятие карьеры в широком смысле отождествляется с конструктом профессиональное развитие; а

при рассмотрении карьеры в узком смысле теряется психологическое наполнение этого понятия.

Карьера рядом авторов рассматривается как процесс и как результат. При этом не уточняется психологическое содержание процесса карьеры и результата карьеры.

В психологическое содержание понятие карьера авторы включают цели, задачи, планы, мотивы, а также ряд других понятий: стратегии карьеры, этапы, критерии, факторы и т.д. При этом недостаточно проработана и эмпирически изучена психологическая структура карьеры как совокупность элементов и их взаимосвязей.

Рядом авторов выделяются и описываются качества, особенности личности, которые влияют на карьеру. При этом используются термины: карьерная компетентность, самоэффективность и т.д. Выбор данных качеств в большинстве случаев не опирается на какую-либо концептуальную основу.

Актуальным в отечественной психологии является исследование особенностей карьеры различных групп населения, а также частных проблем карьеры (мотивации, карьерной готовности, успешности и т.д.).

Библиографический список

1. Березовская, Р.А. Психология профессиональной карьеры [Текст]: учебное пособие / Р.А. Березовская. – СПб., 2012. – 150 с.

2. Жданова, С.Ю. Психология карьеры [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / С.Ю. Жданова. – Пермь : РИО Пермского госуниверситета, 2010. - 149 с.

3. Заводчиков, Д.П. Психология карьеры [Текст]: учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / Д.П. Заводчиков, М.В. Кормильцева. – Екатеринбург : РГППУ, 2012. - 155 с.

4. Могилёвкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг [Текст]: монография / Е.А. Могилёвкин. – СПб.: Речь, 2007. - 336 с.

Особенности базисных убеждений личности с компульсивным перееданием

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования базисных убеждений у лиц с нарушением пищевого поведения (компульсивное переедание). В соответствии с выдвинутой авторами гипотезой о том, что нарушения пищевого поведения являются отражением сложности контакта человека с миром, проведено исследование базисных убеждений личности при наличии и отсутствии нарушений пищевого поведения. В статье приводится обсуждение и анализ полученных результатов.

Ключевые слова: пищевая зависимость, компульсивное переедание, границы психологического пространства личности, базисные убеждения.

В настоящее время феномен пищевой зависимости изучается преимущественно в рамках клинических и биомедицинских моделей. Механизмы возникновения зависимости с точки зрения генетических, нейробиологических, биохимических, физиологических подходов имеют давнюю историю исследования. При этом современная исследовательская практика в области психологии проблемы зависимости, как правило, сосредоточена в области феноменологического пространства данного явления, и, как правило, не затрагивает базисные психические образования, механизмы и детерминанты зависимости во вне объектного контекста этого феномена.

Неоднозначность психологической картины основных форм нарушений пищевого поведения сохраняется до настоящего времени. Расстройства пищевого поведения представляют собой континуум - от выраженных клинических проявлений до наиболее легких форм зависимости в виде расстройств пищевого поведения.

Зависимость как социальное явление может быть описана в формате масштаба его социальных последствий. Социаль-

ная масштабность зависимости определяется не только очевидным увеличением числа людей с этим состоянием, но и масштабным ростом видов зависимостей. Зависимость как социальный феномен приобретает масштабы проблемы уровня макросоциальной значимости через увеличение распространенности в популяции и выходит на различные возрастные и социальные группы [2].

В настоящей работе зависимость рассматривается как психическое состояние. Психическое состояние – один из возможных режимов жизнедеятельности человека, на физиологическом уровне отличающийся определёнными энергетическими характеристиками, а на психологическом – системой психологических фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира. Состояние является одновременно и срезом динамики личности, обусловленными её отношениями, поведенческими потребностями, целями активности и адаптивности в окружающей среде и ситуации [7].

Расстройства пищевого поведения являются одним из видов аддиктивного поведения [4]. Несмотря на чрезвычайную распространенность в мире людей с избыточным весом, аддиктивное (компульсивное) переедание в рамках психологии представляет собой проблему, далекую от разрешения. Аддикция к еде возникает тогда, когда она используется в виде аддиктивного агента, применяя который человек уходит от не устраивающей его субъективной реальности.

Аддиктивное переедание характеризуется повторяющимися приступами, невозможностью даже короткое время обходиться без пищи. Индивид ориентирован на пищу, он планирует собственную жизнь, основываясь на возможности принять пищу в нужное время и в необходимом для него количестве. Ценность данной стороны жизни выходит на передний план, подчиняя себе все остальные ценности. При этом отмечается амбивалентное отношение к приему пищи: желание есть большое количество пищи сочетается с негативным, самоуничтожающим отношением к себе и своей «слабости» [4]. Рассматривая аддиктивное переедание как психическое состояние зависимости, необходимо отметить, что прием пищи для индивида становится главной ценностью, способом достижения удовольствия. Всевозможные

негативно окрашенные эмоциональные состояния (скука, неудовлетворенность, апатия, тревога, раздражение) у них проявляется через актуализацию аппетита.

В проведенных ранее исследованиях (Л.Г. Жедунова, А.С. Волдаева, 2012) нами было выявлено, что одним из факторов, участвующих в формировании нарушений пищевого поведения, является состояние границ психологического пространства личности [1]. Мы полагаем, что каждый из видов нарушения пищевого поведения (компульсивное переедание и ограничительное пищевое поведение) является отражением определенного способа контакта с миром и, соответственно, состояние границ психологического пространства личности может служить маркером этих нарушений. Результаты проведенного исследования показали, что две группы наших испытуемых (1-я – компульсивное переедание, 2-я – ограничительное пищевое поведение) испытывают трудности в контактах с миром, при этом характер этих трудностей различен.

Эти результаты послужили основанием для выдвижения гипотезы о том, что в основе подобных различий лежат базисные структуры психики, в частности образа мира. Глубинная, базисная структура образа мира, по мнению ряда исследователей [2], включает в себя три основных измерения:

- мера выраженности общечеловеческих ценностей – добра;
- мера выраженности угрожающей опасной силы – зла;
- мера выраженности одиночества, безнадёжности и слабости – смерти.

Эта структура устойчива внутри представителей одной и той же социальной общности и интернациональна. Именно устойчивость такой структуры позволяет человеку сохранять определенный уровень адаптации в ситуациях дефицита личностных ресурсов.

Мы полагаем, что при нарушениях пищевого поведения эти структуры могут выступать мощным стабилизирующим ресурсом.

Для проверки такого предположения нами было предпринято специальное исследование. В качестве операционального аналога глубинной структуры образа мира мы использовали структуру базисных убеждений личности. Мы полагаем, что понятие глубин-

ную психологическую природу или ядро пищевой зависимости невозможно без анализа когнитивных установок или базисных убеждений личности, определяющих ее контакт с миром.

Базисные убеждения – это имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния, сквозь призму которых воспринимаются события окружающего мира и в соответствии с которыми формируется поведение[2].

В своем исследовании мы опирались на модифицированный русскоязычный вариант методики ШБУ (Шкала Базисных Убеждений) М.А.Падун. Методика измеряет характеристики базисных убеждений личности о доброжелательности окружающего мира, о справедливости окружающего мира и о ценности и значимости собственного «Я». Она состоит из 37 утверждений, группирующихся в 5 субшкал, каждая из которых имеет собственную весовую категорию. [6]

1. Доброжелательность окружающего мира – убеждение личности в том, что окружающий мир в целом – хорошее место для жизни.

2. Справедливость – убеждение индивида в том, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по принципу справедливости: каждый человек получает то, чего заслуживает.

3. Образ Я – убеждение индивида в том, что он хороший и достойный человек.

4. Способность контролировать ситуацию – убеждение индивида в том, что он может контролировать происходящие с ним события.

5. Удача – убеждение индивида в том, что в целом он везучий человек.

Эмпирическое исследование особенностей базисных убеждений личности проводилось в два этапа. На первом осуществлялось сравнение базисных убеждений испытуемых с компульсивным перееданием и испытуемых без нарушений пищевого поведения. На втором этапе определялось влияние факторов пола и возраста испытуемых на характер базисных убеждений.

В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 21 до 55 лет. По результатам голландского опросника пище-

вого поведения DEBQ были сформированы две группы испытуемых: 25 человек, не имеющих расстройств пищевого поведения, и 25 человек с компульсивным перееданием.

Данные заносились в таблицы Excel, а затем импортировались в программный пакет «STATISTIKA». Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы Statistica 6.0.

В результате исследования было выявлено, что у испытуемых без расстройств пищевого поведения (далее выборка №1) и испытуемых с компульсивным перееданием (далее выборка №2) наблюдались значимые различия по субшкале «Доброжелательность окружающего мира». Испытуемые с компульсивным перееданием считают, что мир к ним в целом доброжелателен. И чем выше баллы по данной субшкале, тем выше для испытуемых баллы по субшкале «Справедливость» и «Образ Я», соответственно, испытуемые выборки №2 считают, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по принципу справедливости: каждый человек получает то, чего заслуживает. А о себе каждый испытуемый убежден, что в целом он хороший и достойный человек. При этом чем выше убеждение о доброжелательности окружающего мира, тем выше способность контролировать ситуацию (субшкала «Убеждения о контроле»).

Данные свидетельствуют о том, что большинство испытуемых с компульсивным перееданием считают, что в силах взять под контроль любую ситуацию и способны контролировать происходящие с ними события, а также это касается и расстройства пищевого поведения, которым они страдают. Подобная переоценка собственных возможностей характерна для «зависимых» людей, она позволяет им сохранять определенный уровень самоотношения.

Предварительный анализ данных показал, что фактор возраста не оказывает значимого влияния на характер базисных убеждений, в то время как по половому признаку выявлены значимые различия.

По критерию Манна-Уитни были получены различия в характеристиках базисных убеждений между двумя подгруппами мужчин и женщин в зависимости от наличия пищевого рас-

стройства. Полученные данные показывают, что у женщин с компульсивным перееданием по субшкалам «Образ Я» и «Справедливость» уровень выраженности убеждений выше, чем у группы мужчин с компульсивным перееданием. А у женщин без расстройств пищевого поведения уровень выраженности по данным субшкалам ниже, чем у группы мужчин без компульсивного переедания. Более высокий уровень значимости различий наблюдается при сравнении двух групп испытуемых с компульсивным перееданием по субшкале «Убеждения о контроле». У женщин по данной субшкале уровень ниже, чем у мужчин. Обратная ситуация наблюдается в двух группах без расстройств пищевого поведения. Таким образом, наличие пищевого расстройства (компульсивное переедание) сопровождается изменениями в структуре базисных убеждений личности.

Мужчины выборки №1 склонны полагать, что мир в целом к ним доброжелателен и справедлив. И чем более высокие показатели по данным субшкалам, тем чаще испытуемые убеждены в том, что каждый из них везучий человек. При этом чем выше показатели по субшкале «Удача», тем ниже показатели по субшкале «Убеждения о контроле» ($r = -0,72$; $p < 0,10$). Это может свидетельствовать о том, что мужчины, убежденные в том, что в целом они везучие, полагаются на удачу и считают: они не в силах контролировать происходящие с ними события.

У мужчин выборки №2 наблюдаются другие результаты. Мужчины с компульсивным перееданием склонны полагать, что люди не всегда получают по заслугам, даже если человек совершает хорошие поступки, то судьба к нему не всегда благосклонна. Также мужчины с компульсивным перееданием отмечают больше недостатков в своем образе, нежели мужчины, не страдающие этим расстройством.

По субшкале «Доброжелательность окружающего мира» у мужчин выборки №2 наблюдается тенденция к следующему: те, кто склонен доверять окружающему миру и считают людей по своей природе добрыми и дружелюбными, больше способны контролировать происходящие с ними события; и наоборот, те мужчины, которые убеждены, что люди не достойны доверия, окружающий мир недоброжелателен, склонны к низкой способ-

ности держать под контролем все с ними происходящее ($r = -0,95$; $p < 0,10$).

При сравнении группы женщин с компульсивным перееданием с группой женщин без состояния зависимости выявлены значимые различия по субшкале «Убеждения о контроле» с тенденцией понижения в группе испытуемых с компульсивным перееданием.

По субшкалам «Образ Я» и «Справедливость» наблюдается тенденция повышения в группе женщин с компульсивным перееданием. Женщины с компульсивным перееданием полагают, что мир к ним справедлив, доброжелателен и удача к ним благосклонна, по сравнению с женщинами, не имеющими расстройств пищевого поведения. Также женщины с компульсивным перееданием считают себя более привлекательными, интересными, полагают, что их достоинства превышают их недостатки.

Корреляционный анализ показал, что женщины с компульсивным перееданием, считающие, что окружающим можно доверять, так как люди по своей природе добрые и дружелюбные, чаще считают себя невезучими, думают, что судьба от них отворачивается и хорошим людям никогда не достается по заслугам; также они считают себя менее привлекательными, имеют невысокое мнение о себе ($r = -0,87$; $p < 0,10$), при этом не могут контролировать происходящие с ними события, полагают, что бессмысленно принимать меры для защиты себя от неудач, им трудно выбрать максимально выигрышную стратегию поведения в сложных жизненных ситуациях. И наоборот, женщины с компульсивным перееданием, которые не доверяют окружающему миру, у которых границы с окружающим миром очень четкие и строгие, склонны больше контролировать события, происходящие с ними ($r = -0,66$; $p < 0,10$).

Таким образом, исследовательская гипотеза о том, что в основе различий контакта с миром у людей с наличием пищевого расстройства (компульсивное переедание) и без него лежат базисные убеждения, подтверждается. Кроме того, нами были обнаружены взаимосвязи других субшкал, которые представляют большую значимость для исследования.

Система базисных убеждений личности, включающая глубинные представления о доброжелательности-враждебности

окружающего мира и значимости собственного «Я», является имплицитной концептуальной системой (базовой философией) индивида, через которую преломляется восприятие любых событий жизни человека. Выраженность расстройства компульсивного переедания взаимосвязаны с убеждениями индивида об окружающем мире и «собственном Я». Позитивные базисные убеждения присущи лицам, страдающим компульсивным перееданием. Люди строят свою жизнь исходя из базисных убеждений. Эти убеждения у всех людей различны, и явно отличаются у людей с нормальным пищевым поведением и компульсивным перееданием. Границы с окружающим миром у людей с компульсивным перееданием более размыты и лабильны. Люди с компульсивным перееданием в меньшей мере способны контролировать события, происходящие вокруг них. Убеждения в своих достоинствах у таких людей более позитивны, чем у людей, не имеющих расстройств пищевого поведения.

Библиографический список

1. Жедунова, Л.Г., Волдаева, А.С. Состояние границ психологического пространства личности как фактор формирования нарушений пищевого поведения [Текст] /Л.Г. Жедунова, А.С. Волдаева. – Ярославский педагогический вестник. - 2014. - №4. - Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 237-241.
2. Запесоцкая, И.В. Состояние зависимости: метапсихологический подход [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 2012. - С.408.
3. Карева, М. А., Марилов В. В. Психологический анализ случая нервной анорексии [Текст] /М.А. Карева, В.В. Марилов // Патофизиологические исследования в психиатрической клинике. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 48-59.
4. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения [Текст]: учеб. пособ. / В.Д. Менделевич- М.: МЕДпресс, 2001. – С.432.
5. Нартова-Бочавер, С.К., Бочавер, К.А., Бочавер, С.Ю. Жизненное пространство семьи. Объединение и разделение [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер, К.А. Бочавер, С.Ю. Бочавер. – М.: Генезис, 2011. – 315 с.

6. Падун, М.А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Падун. – М.: МГУ, 2003. – 203 с.

7. Щербатых, Ю.В., Мосина, А.Н. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов [Текст] / Ю.В. Щербатых. - Казань: ЛОГОС, 2008. – С. 526-528.

УДК 159.9

С.Г. Владимирова

Проблема взаимодействия двух языковых структур при билингвизме

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема взаимодействия двух языковых структур при билингвизме, дано краткое определение структуре языка. Автор обращает внимание на сложность овладения иностранным языком в любом возрасте. Он проанализировал усвоение языка на трех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетико-фонологическом; показано, какую роль на каждом уровне играет такой познавательный процесс, как мышление.

Ключевые слова: билингвизм, взаимодействие, корреспондирующее средство.

Билингвизм обращает на себя внимание многих лингвистов, психологов, социологов. Ученые пытаются выяснить в рамках своих наук, как и по каким законам происходит усвоение двух языков одним человеком.

Таким образом, перед автором статьи ставятся определенные задачи – ответить на вопрос, существует ли данное взаимодействие вообще; рассмотреть процесс взаимодействия двух языковых структур на трех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетико-фонологическом; показать, какую роль на каждом уровне играет такой познавательный процесс, как мышление.

Усвоение языка есть усвоение целостной системы. Структура языка – это совокупность закономерных связей и от-

ношений между языковыми единицами, что определяет качественное своеобразие языковой системы в целом и характер ее функционирования.

Овладение иностранным языком отличается от овладения родным: 1) направлением пути овладения; 2) плотностью общения; 3) включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека; 4) совокупностью реализуемых им функций; 5) соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка [4, с. 28]. Таким образом, подходить к процессу обучения иностранному языку как в учебном заведении, так и в домашних условиях нужно осознанно, учитывая психологические закономерности усвоения и родного и иностранного языков.

Зарождение языковой структуры второго языка происходит на основе уже сформировавшейся структуры первого языка. Речевой механизм второго языка будет проходить по тем же этапам, какие проходил первый, имея в основе уже сложившееся информационное поле. Следовательно, взаимодействие между двумя речевыми механизмами, безусловно, существует.

Согласно законам языкознания, формирование речи происходит на трех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетико-фонологическом. Овладение вторым языком – это формирование новой языковой системы с центральным звеном – новым мыслительным процессом. Поэтому необходимо не только рассмотреть каждый уровень отдельно, но и проанализировать, как на каждой ступени происходит взаимодействие языковых структур, и показать, какую роль на каждом этапе играет такой познавательный процесс, как мышление.

Сначала нужно рассмотреть процесс усвоения лексики, так как овладение речевым запасом – неотъемлемая часть любого процесса овладения языком. Н.В. Имедадзе рассматривает процесс овладения лексикой второго языка как образование новых речевых форм на основе уже сложившейся речевой структуры первого языка и констатирует, что при усвоении корреспондирующего слова второго языка новый звуковой комплекс встречает уже выделенный из окружающей среды предмет и уже сформированное значение слова, что составляет основную трудность при овладении первыми словами [5, с. 61]. Новое слово

необходимо идентифицировать, соотнести с уже имеющейся базой слов родного языка, осознать его значение, подобрать звуковое оформление и выразить в речи. Важную роль в этом играют такие мыслительные операции, как анализ и синтез, без которых фиксация определённого названия предмета в сознании невозможна. Затем, если это необходимо, значение слова обретает звуковое оформление.

Усвоение грамматической формы предполагает не только владение теми или иными грамматическими средствами, но и практическое постижение отношения между ними, которое отражается в данной грамматической форме. Это означает выделение определённого отношения из всеобщей связи явлений. Важную роль в данном процессе играют такие мыслительные операции, как синтез и обобщение. Усвоение корреспондирующей формы на другом языке облегчается тем, что отношение, выражаемое этой формой, уже выделено. Во-вторых, в каждом языке имеются свои средства для выражения реальных отношений, отражённых в нем. Языковые средства двух языков могут обозначать какое-либо отношение, но могут и существенно отличаться друг от друга. В первом случае усвоение соответствующих форм двух языков будет происходить без трудностей, во втором случае имеют место отклонения, например, при усвоении падежей, категории рода, числа. Качественное же овладение сложными грамматическими конструкциями на иностранном языке возможно только при развитом мышлении, поскольку в данном случае необходимо умение принять новую конструкцию, сравнить её с аналогичной в родном языке, а если идентичной структуры не существует, создать новую и усвоить её.

Аналогичным образом происходит выделение корреспондирующей формы на фонетико-фонологическом уровне. Но здесь задействована в большем случае речевая, менее мыслительная функция. Там, где фонетические формы сходны, усвоение их во втором языке происходит без каких-либо сложностей. Но там, где эти различия особенно заметны и устойчивы, это приводит к наибольшим затруднениям, к полному искажению смысла сообщения, так как существуют звуки, полностью отсутствующие в одном языке, но, как правило, присутствующие в другом [7, с. 4].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что взаимодействие языковых структур двух языков при билингвизме, безусловно, существует. На фонетическом уровне подключение функций мышления минимально. Грамматический уровень предполагает использование большинства мыслительных операций. Лексический уровень овладения иностранным языком объединяет в себе не только все мыслительные операции, но и предусматривает подключение высшей психической функции – речи. Это более сложный, многофункциональный уровень, который указывает на высокий интеллектуальный потенциал человека. Поэтому, при взаимодействии двух языковых структур происходит постоянная активность или латерализация правого и левого полушарий. И чем выше уровень усвоения языка, тем выше сбалансированность этого процесса.

Библиографический список

1. Бернгард, О. В. Речь ребёнка-билингва как предмет лексикографического описания (ситуация русско-немецкого двуязычия) [Текст] : дис. ... канд.филол.наук / О. В. Бернгард. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2009. – 267 с.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие [Текст]/ У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. - Вып. 6. - Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25-60.
3. Знаменская, Т.А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка [Текст] / Т.А. Знаменская // Образование и наука. - 2013. - №1. - С. 67-69.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.- 222 с.
4. Имедадзе, Н. В. К психологической природе раннего двуязычия [Текст] / Н.В. Имедадзе // Вопросы психологии. - 1960. - №1.
5. Александрова, Н. Ш. Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга [Электронный ресурс] / Н. Ш. Александрова // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы международной научной конференции (31 мая 2 июня 2004 года, Санкт-Петербург). -Режим доступа: <http://iling.spb.ru/grammatikon/child/alex.html>

6. Аракелян, С. С. Языковые контакты: Билингвизм. Интерференция [Электронный ресурс] / С. С. Аракелян. - Режим доступа: <http://bilingualonline.net/index.phpfileid...com...download>

7. Котик, Б. С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов [Электронный ресурс] / Б.С. Котик // Вопросы психологии в девятнадцатилетнем ресурсе 1980-1998 гг. - Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1983/836/836114.htm>

УДК 159.9

А.А. Костригин

О личностных ценностях заведующих дошкольными образовательными учреждениями

Аннотация. Представлены результаты исследования ценностей заведующих дошкольными образовательными учреждениями, составлен профиль личностных ценностей. Показано влияние ценностей заведующих на построение образовательного процесса в дошкольном образовании.

Ключевые слова: дошкольное образование, психология управления, управление, ценности, ценностные основания.

В настоящее время разрабатываются новые образовательные технологии на всех уровнях образования [1; 7; 8; 9; 10], это касается и управленческой деятельности образовательных систем.

Психологические основы управления в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) находится на пересечении двух отраслей психологии: психологии управления и детской психологии. Это обусловлено сложностью объекта управления: с одной стороны, это персонал ДОУ, его педагогический состав; с другой – необходимо учитывать, что ДОУ является образовательной организацией, которая имеет дело не с продуктом или услугой, а с обучением и воспитанием детей. Во втором случае объектом управления становится образование дошкольников, что выступает миссией ДОУ.

Как и любая другая деятельность, менеджмент основывается на определенных ценностях. По мнению современных классиков в области исследования ценностей Ш. Шварц и В. Билски, ценности являются регулирующим аспектом деятельности [11].

Признанные специалисты в области менеджмента О. С. Виханский и А. И. Наумов отмечают [3], что вся жизнедеятельность организации может быть описана через три процесса: приобретение необходимых ресурсов из внешней среды; производство продукта; передача продукта во внешнюю среду. На основе данного положения автор статьи сформулировал модель жизнедеятельности ДОУ: 1) ресурсы – это профессиональный опыт и умения педагогов; материально-техническая база; 2) «продукт» ДОУ как организации - дошкольное образование, которое получает ребенок, усвоенные знания, умения, навыки, формирующиеся в образовательном процессе; 3) «передача продукта во внешнюю среду» осуществляется через выпуск дошкольников и дальнейшее обучение в школе.

Модель организационной деятельности ДОУ обуславливает его миссию. Автор статьи сформулировал ее следующим образом: «ДОУ, реализуя принципы и задачи образовательного процесса, зафиксированные в ФГОС, с одной стороны, и соответствуя вызовам современного мира, глобальных процессов и особенностям общества, призвано подготовить дошкольника к эффективной социализации и к личностному самовыражению» [6].

Э. Шейн утверждал, что на организационную культуру, а, следовательно, и миссию организации влияет личность менеджера. Вслед за ним мы можем сформулировать следующее утверждение: стратегия управления ДОУ зависит от личностных ценностей заведующих. Более того, планирование вариативной части образовательного процесса в ДОУ зависят от образа идеального дошкольника-выпускника, от того, как они видят дошкольника после обучения.

Цель исследования: выявить ценностные основы управления дошкольным образовательным учреждением. В исследовании принимали участие 28 заведующих дошкольными образовательными учреждениями г. Н.Новгорода и Нижегородской области. Методом исследования выступил «Опросник ценностей

Ш.Шварца» (в модификации В.Н. Карандашева) [4]. Нами уже проводились исследования по данной проблеме [2; 5].

Данные представлены в табл.1.

Таблица 1

Средние значения по показателям ценностей у заведующих ДОУ

Ценности	Среднее
Доброта	5,09
Безопасность	5,01
Самостоятельность	4,57
Достижения	4,54
Универсализм	4,3
Конформность	4,19
Традиции	3,51
Стимуляция	3,28
Власть	3,11
Гедонизм	2,04

Проведен анализ данных по методике «Опросник ценностей Ш.Шварца». Профиль ценностей личности состоит из иерархии 10 ценностей: Конформность, Традиции, Доброта, Универсализм, Самостоятельность, Стимуляция, Гедонизм, Достижения, Власть и Безопасность. Был получен следующий профиль ценностей заведующих ДОУ (в скобках указаны средние баллы): Доброта (5,09), Безопасность (5,01), Самостоятельность (4,57), Достижения (4,54), Универсализм (4,3), Конформность (4,19), Традиции (3,51), Стимуляция (3,28), Власть (3,11) и Гедонизм (2,04). Это означает, что для заведующих ДОУ наибольшую значимость имеют благополучие близких людей («Доброта»), поддержание безопасности и стабильности социума, отношений с людьми и самого себя («Безопасность»), самостоятельность в мышлении и деятельности («Самостоятельность»), личный успех, соответствующий социальным стандартам («Достижения»).

Наименее важными ценностями являются наслаждение или чувственное удовольствие в жизни («Гедонизм»), статус в обществе и доминирование над людьми и ресурсами («Власть») и новизна и потребность в разнообразии («Стимуляция»).

Шкалы опросника ценностей Ш.Шварца образуют 2 оси координат, на которой можно определить направленность личности: это открытость изменениям-консерватизм и самовозвы-

шение-самотрансцендентность. Покажем, какие блоки ценностей (направленности личности) доминируют у заведующих ДООУ (табл. 2).

Таблица 2

Направленность личности заведующих ДООУ

Направленность личности	Среднее значение
Открытость изменениям	3,3
Консерватизм	4,24
Самовозвышение	3,23
Самотрансцендентность	4,7

Можно сделать вывод, что заведующие ДООУ склонны к консерватизму (4,24) и самотрансцендентности (4,7). Это означает, что для них важна безопасность общества и своего окружения, сохранение традиций и социально одобряемое поведение («Консерватизм»), а также благополучие всех людей, в том числе и близких («Самотрансцендентность»).

Полученный профиль ценностей заведующих ДООУ может быть интерпретирован как ценностная основа управленческой деятельности. Данная основа служит руководством в принятии решений.

Выявленные данные могут быть использованы при разработке миссии и философии ДООУ, проектировании организационной культуры и найме менеджеров.

Библиографический список

1. Батыршина, А. Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии [Текст] / А. Р. Батыршина // Омский научный вестник. - 2015. - № 1 (135). - С. 100-102.
2. Белоусова, Р. Ю., Костригин А. А. Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО [Текст] / Р. Ю. Белоусова, А. А. Костригин // Нижегородское образование. - 2015. - №3. - С. 34-39.
3. Виханский, О. С., Наумов, А. И. Менеджмент [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов - М.: Гардарики, 2003. - 528 с.
4. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство [Текст] / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004 - 70 с.

5. Костригин, А. А. Менеджмент в дошкольном образовании: перспективы исследования ценностных оснований [Текст] / А. А. Костригин // Современные исследования социальных проблем. - 2015. - №1(21). – С. 187-190.

6. Костригин, А. А. Характеристики менеджмента и организационной культуры в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / А. А. Костригин // Современное образование. - 2015. - № 1. - С. 26-41.

7. Мазиллов, В. А. Проблема психологической подготовки будущих педагогов: практический аспект [Текст] / В. А. Мазиллов // Интеграция образования. – 2000. – № 3. – С. 23-24.

8. Стоюхина, Н. Ю. Преподавание психологии в школе: Россия, XX век. Хрестоматия. [Текст] / Н. Ю. Стоюхина. - Нижний Новгород: Нижегородский институт экономического развития, 2004. - 314 с.

9. Хусяинов, Т. М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как образовательной технологии [Текст] / Т. М. Хусяинов// Наука. Мысль. - 2015. - № 2. - С. 21-29.

10. Чупров, Л. Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования [Текст] / Л. Ф. Чупров// Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2015. - № 1. - С. 100-113.

11. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values //Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol. 53. - №.3. - P. 550-562.

УДК 159.923

А.А. Гольцова

К вопросу об особенностях восприятия времени жизни в юношеском возрасте

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования психобиографических характеристик людей, недооценивающих, переоценивающих и адекватно оценивающих свой психологический возраст в юности. Отмечается, что в рассмотренных группах выявлены значимые различия по психобиографиче-

ским характеристикам, что свидетельствует о различиях в способности к поиску перспективы и смысла жизни, к построению жизненных планов и путей их реализации, к управлению своей жизнью, а также к осознанию себя субъектом жизненного пути.

Ключевые слова: психологический возраст, согласованность психологического и хронологического возраста, психобиографические характеристики, юношеский возраст.

Постановка проблемы

Юность – всего лишь начало взрослой жизни, и иногда воспринимается как черновик, который можно отложить в сторону и начать все писать заново. Ощущение того, что вся жизнь впереди, дает возможность пробовать, ошибаться и искать с легкой душой. Но «дороги, которые мы выбираем» в это время, обычно очень многое определяют в жизни взрослого человека. Анализируя развитие личности в юношеском возрасте, следует исходить не только из общих закономерностей, но и из вариантов развития. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей. Социальная ситуация развития в юности – ситуация выбора жизненного пути. Цена сделанной в этот период ошибки велика – это упущенные годы, необходимость начинать все сначала [3]. Выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в кризисных формах [4]. Вскрытие индивидуальной специфики временных представлений личности о ее прошлом, настоящем и будущем является основой для оказания консультативной и психотерапевтической помощи человеку в осознании себя субъектом жизненного пути, осмыслении и решении им своих жизненных проблем [2]. Исходя из вышесказанного, в данном исследовании наше внимание акцентировалось на изучение психобиографических характеристик людей, недооценивающих, переоценивающих и адекватно оценивающих свой психологический возраст в юности.

Программа исследования. В исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в возрасте 17-21 года. Выборка составила 450 человек: 253 девушки и 197 юношей.

При проведении эмпирического исследования была использована методика «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ) А. А. Кроника, Е. И. Головахи [2], в которой испытуемым предлагается оценить все пятилетия жизни (с рождения до ожидаемой продолжительности жизни) по десятибалльной шкале по степени насыщенности важными событиями. ОПИ выявляет динамику продуктивности жизни в самосознании личности. Данная методика позволяет вычислить психологический возраст и еще более десяти психобиографических показателей, в которых отражаются характеристики человека как субъекта жизни.

В зависимости от согласованности психологического и хронологического возрастов испытуемые были поделены на три группы.

1 группа. Люди, у которых психологический возраст (ПВ) значительно превышает хронологический (ХВ), разница между показателями больше 1. Данная группа составила 33,3 % опрошенных или 150 человек, из них 78 - девушки и 72 - юноши.

2 группа. Люди, у которых психологический возраст соответствует хронологическому, то есть в соответствии с методикой разница между ПВ и ХВ не превышает 1. Данная группа составила 32,2 % опрошенных или 145 человек, из них 85 - девушки и 60 - юноши.

3 группа. Люди, у которых психологический возраст меньше хронологического и разница между ХВ и ПВ больше 1. Данная группа составила 34,5 % опрошенных или 155 человек, из них 90 - девушки и 65 - юноши.

Оценка статистической значимости различий производилась с помощью критерия U Манна-Уитни.

Анализ результатов. Выявлены значимые различия между группами с заниженной, завышенной и адекватной самооценкой возраста по следующим психобиографическим характеристикам: степень реализованности ($p < 0,001$), показатель оценивания интервалов жизни ($p < 0,001$), показатель оценивания продуктивности прошлого ($p < 0,001$), показатель насыщенности событиями текущего пятилетия ($p < 0,001$), показатель оценивания насыщенности пятилетий будущего ($p < 0,001$), показатель количества десятибалльных оценок ($p < 0,05$).

Таблица 1

Выраженность психобиографических характеристик в группах
с различным соотношением психологического
и хронологического возрастов

	ХВ	ПВ	Показатель соответствия ХВ и ПВ	Ожидаемая продолжитель- ность жизни	Степень реализован- ности (в %)
1 группа	19	24	-5,3	87	28
2 группа	19	19	0,04	87	22
3 группа	19	14	4,55	85	17

Показатель степени реализованности жизни определяется через соотношение насыщенности важными событиями прожитых лет и насыщенности важными событиями жизни в целом. Наибольший показатель реализованности наблюдается в группе с завышенным психологическим возрастом (табл. 1), также в данной группе наблюдается максимальный среди всех рассматриваемых групп показатель оценивания насыщенности событиями прошедших пятилетий жизни (рис. 1), что может свидетельствовать об удовлетворенности людей данной группы прошлым и оценивании его в целом как продуктивного времени жизни либо о неоправданном пессимизме в отношении будущего. Чем больше вес прошлого в субъективной картине жизненного пути у представителей данной группы, тем выше степень реализованности, тем больше значимых событий жизни, по их мнению, уже произошло. Завышение психологического возраста, по мнению А.А. Кроника и Е.И. Головахи, также может быть связано с тем, что данные люди «живут в будущем» и, переполненные планами и надеждами, они мысленно переживают их свершение и поэтому воспринимают долгий путь к намеченным целям уже почти реализованным [2]. Также люди данной группы имеют наиболее низкий среди всех групп показатель количества десятибалльных оценок и показатель насыщенности важными событиями жизни в целом, что, по мнению Р.А. Ахмерова, может указывать на негибкую систему оценок по отношению к своим достижениям [1]. При кажущейся взрослости юноши и девушки данной группы не

в полной мере готовы взять ответственность за свою жизнь, а построение жизни не всегда соответствует ее целям и задачам.

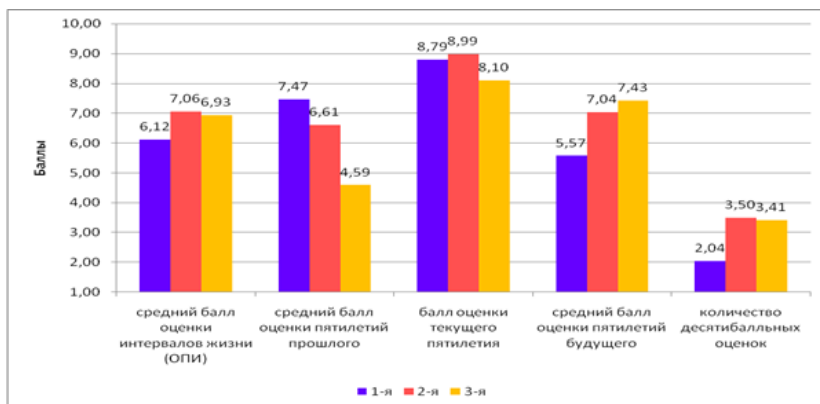


Рис. 1. Выраженность психобиографических характеристик в группах с различным соотношением психологического и хронологического возрастов.

В группе с заниженным психологическим возрастом наблюдается минимальный показатель реализованности (табл. 1) и максимальный среди всех рассматриваемых групп показатель оценивания насыщенности событиями будущих пятилетий жизни (рис. 1). Это свидетельствует о том, что представители данной группы видят свою жизнь в будущем более продуктивной. Вместе с тем, занижение самооценки возраста может свидетельствовать о чрезмерном оптимизме, уверенности юношей и девушек в том, что все еще можно успеть, либо представлении о том, что достигли меньшего, чем от них ждут в данном возрасте.

Установлено, что юноши и девушки с адекватной самооценкой возраста выше, чем представители других рассматриваемых групп, оценивают насыщенность текущего пятилетия жизни, то есть события, происходящие в настоящем, рассматриваются как значимые и важные в целом в контексте всего жизненного пути (рис. 1). Также люди данной группы имеют наиболее высокий среди всех групп показатель количества десятибалльных оценок и показатель оценивания продуктивности, насыщенности событиями жизни в целом, что, по мнению Р.А. Ахмерова, говорит о более гибкой, масштабной и разумной жизненной про-

грамме, способствует их успешной самореализации и восприятию своего жизненного пути в целом как продуктивного [1].

В рассмотренных группах выявлены значимые различия по психобиографическим характеристикам, что свидетельствует о различиях в субъективном переживании прошлого, настоящего и будущего, в способности к поиску перспективы и смысла жизни, к построению жизненных планов и путей их реализации, к управлению своей жизнью, а также к осознанию себя субъектом жизненного пути. В целом рассогласование между психологическим и хронологическим возрастом может говорить о неясности видения перспектив своего будущего и некоторых затруднениях в планировании жизни, отсутствии способности примириться с реальным течением жизни. Соответствие же психологического возраста хронологическому свидетельствует об умении человека найти приемлемый для себя темп жизни, соразмерить притязания с возможностями.

Библиографический список

1. Ахмеров, Р. А. Динамика продуктивности жизни в самосознании у больных алкоголизмом и наркоманией [Текст] / Р. А. Ахмеров // Современные проблемы психологии и управления: сборник научных статей. – Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2004. – С. 61-78.

2. Головаха, Е. И. Психологическое время личности [Текст] / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Изд-во Наукова думка, 1984. – 207 с.

3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003. – 464 с.

4. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

Педагогическая психология М. С. Григоревского

Аннотация. В данной статье автор знакомит с неизвестным педагогом – М.С. Григоревским, чья судьба была характерной для сыновей священнослужителей последней трети XIX в.: духовное училище, духовная семинария, духовная академия, педагогическое поприще на ниве светского образования. Среди множества его работ ему принадлежит авторство «Лекций по педагогической психологии», продолжающих традиции К. Д. Ушинского.

Ключевые слова: Духовное образование, педагогическая психология, религиозное образование, учителя народных училищ.

К.Д. Ушинскому принадлежит безусловное первенство в разработке системы практической психологии, в создании новой психологической парадигмы – «практико-ориентированной концепции, имеющей комплексный, антропологический характер, эмпирическом подходе, основывающемся прежде всего на фактах, но свободной от известной узости позитивизма» [3].

Книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» стала «толчком» для многих российских исследователей, кому были небезразличны вопросы воспитания и образования. Одним из таких последователей стал инспектор народных училищ Митрофан Семенович Григоревский, фигура, неизвестная историкам психологии – его педагогическая деятельность в провинции была посвящена народному образованию, но найденные его работы по истории, организации школьного дела, словесности, педагогике, богословию заставляют обратить внимание на скромного украинско-российского педагога. Как многие сыновья клириков в конце XIX в., он посвятил себя служению обществу в просвещении [4, 6].

Митрофан Семенович родился 3 июня в 1872 г. в Курской губернии в семье псаломщика. Окончив в 1895 г. Киевскую духовную академию со степенью кандидата, был назначен преподавателем Архангельской духовной семинарии, руководил библиотекой семинарии, был помощником инспектора и делопроизводителем редакции «Архангельских епархиальных ведомостей». С 1899 по 1903 г. – смотритель Архангельского духовного училища.

Главный труд Митрофана Семеновича, написанный им в Архангельске, – «Учение святого Иоанна Златоуста о браке» (1903 г.), где автор говорил о важной роли семьи в здоровой нравственной жизни общества. «Если внутри этой общественной единицы искажены основные начала жизни, если испорчено это зерно общественного развития и порядка, то сколько бы ни творили мы искусственных форм, они не приведут с собой здоровой жизни для общества» [1, с. 5]. Как «неустройство семьи расстраивает всю вселенную», так и, наоборот, «если супружеские отношения в порядке, то и дети воспитываются хорошо, и слуги благочинны, и соседи, и друзья, и родственники радуются, и всем приятно согласие супругов» [1, с. 5]. Основная мысль М.С. Григоревского состоит в том, что «главной целью христианского брака является ...внутреннее духовное восполнение одной личности другою, взаимное содействие в целях гармонического течения земной жизни и нравственного совершенствования. Чадорождение – второстепенная цель брачного союза» [1, с. 80]. За эту работу Митрофану Семеновичу была присвоена степень магистра богословия.

С 1905 по 1907 гг. Григоревский был инспектором Киевской духовной семинарии, а с 1906 г. исполняя обязанности ректора. Затем был назначен директором Великосорочинской учительской семинарии им. Н.В. Гоголя (1907-1909), Глуховского учительского института (1909-1913), где с 1 октября 1909 г. занимал должность председателя педагогического совета Глуховской женской гимназии. В 1913 г. он переехал в Нижний Новгород, где его ждет должность инспектора народных училищ, и недолгое время исполнял обязанности директора Нижегородского Владимирского реального училища со средним механико-техническим училищем. Здесь, в Нижнем Новгороде, он углубился в изучение психологии обучения, школоведения, постоян-

но выступая сторонником религиозного воспитания детей, остро стоящее в России в начале XX в.

М.С. Григоревский не остался в стороне от этих вопросов, стремясь объяснить «сущность и значение безрелигиозной морали и указать те последствия, которые несет она человеку» [2, с. 32]. Он утверждал: «воспитанный на гражданской морали, без веры в Бога и загробную жизнь, человек лишается сдерживающего начала для своего эгоизма, который является совершенно последовательным выводом из теоретического положения, что человек есть только “продукт природы”, только “высшее животное”, которое прекратит свое существование вместе с телесной смертью» [2, с. 35]. Беспощадный эгоизм всегда будет преследовать людей, которые живут вне религиозных требований.

В Нижнем Новгороде Митрофан Семенович написал важнейший труд – учебник по педагогической психологии [24], как и другие его современники, обеспокоенные вопросами воспитания и образования: Н.Д. Виноградов (1916), М.М. Рубинштейн (1920), Н.Е. Румянцев (1913), Л.Е. Оболенский (1900), П.В. Левитов (1911), П.А. Соколов (1907).

В своей книге, адресованной народным учителям, М.С. Григоревский писал, что психология покажет воспитателю «законы постепенного роста духовных способностей ребенка» и даст ему ключ к разгадке личности ребенка. «Только при свете психологических данных можно составить более или менее правильный план воспитательного воздействия применительно к будущим духовным силам живого детского организма... продумать до конца ход обучения детей» [24, с. 13]. Вслед за К.Д. Ушинским Митрофан Семенович считал, что «изучение человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии составляет главную основу педагогики или искусства воспитания» и требует от учителя большого труда и самоотвержения, они вознаграждаются теми результатами, которые достигает учитель: «педагогический кругозор его расширяется, и из-за учебных руководств, расписаний и экзаменов он яснее увидит ребенка; представления об окружающем делаются яснее, является большая вера в себя и в то же время развивается критическое отношение к делу, способное оказать сильное влияние на его такт, терпение и гуманное

обращение с детьми» [24, с. 15]. Он считал, что содержание курса педагогической психологии для народных учителей ограничивается конкретными данными для практического применения, там должен быть минимум из научной психологии и быть «в высшей степени популярным; те, кто чувствует влечение к предмету, могут пойти дальше, насколько пожелают» [24, с. 15].

В качестве методов анализа душевных явлений Григорьевский рекомендовал: самонаблюдение как «основу и предпосылку всех психологических методов, так как тут наблюдателю непосредственно дается объект его исследований» [24, с. 22]; наблюдение над другими людьми [24, с. 23]; метод опросов, составляющий основу психологической статистики; хотя метод опросов критикуют за то, что «в нем нет возможности контролировать правдивость отвечающих и что многие, не понимая вопросов, дают на них крайне запутанные ответы, тем не менее, благодаря этому методу, получаются такие указания, которых иначе нельзя получить» [24, с. 24]; экспериментальный метод: *субъективный*, опыт над самим собой, путем усилия воли и воображения субъекта, и *объективный*, направленный на других людей, с целью исследования особенностей памяти, воображения и т.д. [24, с. 32].

М.С. Григорьевский посвятил несколько страниц описанию проявлений религиозного чувства у детей. Он считал, что Бог близок детям ввиду их иного религиозного сознания: «Бог для них представляется “Отцом небесным”, к которому они и обращаются с наивною молитвой, ... это обладающей всемогуществом отец, награждающий и порицающий личный властитель мира» [24, с. 247], богатый, знатный, всемогущий. Дети любят молиться, молитва дает им счастье. Педагогика никогда не должна отказываться от религиозного обучения в школе, так как религиозное мировоззрение приводит человеческие интересы к единению, дает покой душе, порождает жизнерадостность, нравственное мужество и нравственную активную силу. Из нравственных чувствований любовь к матери занимает первое место.

Курс лекций наполнен именами и цитатами из работ всех современных автору психологов и педагогов: Д.Т. Лэдд, К.Д. Ушинский, А.П. Нечаев, Э. Мейман, У. Джемс, Г.И. Челпанов, К. Бюхер, Я. Молешотт, В. Вундт, Дж. Болдуин, В. Ерузалем,

И.Ф. Гербарт, Э. Вебер, Г. Фехнер, Г. Эббингауз, Х. Геффдинг, Дж. Селли, М.М. Манасеина, П.Ф. Каптерев и множество других.

Творчество М.С. Григоревского включает работы по истории монастырей, богословию, литературной критике, педагогике, организации школьной работы.

К сожалению, данных о смерти Митрофана Семеновича Григоревского, не сохранилось. Как пишет Л. Манчестер, «покидая духовное поприще, сыновья клириков стремились сохранить унаследованные от отцов ценности и воплотить их в жизнь, трудясь на поприще светских профессий. Целью своей деятельности поповичи провозглашали служение народу, продолжавшее многовековую миссию их отцов- священников» [5, с. 289].

Библиографический список

1. Григоревский, М. С. Учение святителя Иоанна Златоуста о браке [Текст] / М. С. Григоревский. - М., 2007. – 286 с.

2. Григоревский, М. С. Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям [Текст] / М. С. Григоревский. – Н. Новгород, 1914. – 267 с.

3. Мазиллов, В. А. Разработка практической психологии: непонятый и неоцененный проект К.Д. Ушинского [Текст] / В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. Т. II. – С. 191-199.

4. Мазиллов, В. А., Стоюхина, Н. Ю., Костригин, А.А. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов [Текст] / В. А. Мазиллов, Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С. 138-150.

5. Манчестер, Л. Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России [Текст] / Л. Манчестер. – М.: Новое литературное объединение, 2015. – 448 с.

6. Стоюхина, Н. Ю. Религиозно-философская психология в творчестве Н. М. Боголюбова [Текст] / Н. Ю. Стоюхина// Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 198-208.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13

М.Г. Абрамова

Функции тьютора в образовательном процессе

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности организации индивидуального образовательного маршрута обучающихся в различных сферах образования и социализации человека. Определяется роль тьютора в сопровождении этого процесса, анализируются основные функции тьютора, определяется специфика их реализации в системе дополнительного профессионального образования взрослых.

Ключевые слова: тьютор, индивидуальный образовательный маршрут, дополнительное профессиональное образование.

Преобразования, происходящие в системе образования, требуют пересмотра старых и определения новых подходов к содержанию педагогического процесса. Одним из таких подходов является наличие специалиста в области сопровождения, который мог бы организовать такую образовательную среду, в которой учащийся сможет осознать свои способности и возможности, сориентироваться в категориях будущего в профессиональном плане, построить индивидуальный план социализации. И таким специалистом сегодня становится тьютор, который обеспечивает разработку индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и сопровождает процесс их самообразования в школе, в вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Школа становится первой ступенью взросления человека, когда впервые у него появляются серьезные обязанности и связанная с их исполнением ответственность. Именно здесь ребенок получает первые важные уроки социализации. От того,

как сложится школьная жизнь ребенка, насколько он в ней окажется состоятельным, успешным, зависит не только его школьная, но и человеческая судьба. Реализуя сопровождение учащегося в школе, тьютор ориентирован на детей, испытывающих трудности в социализации, учебе, выборе профессии. При работе со школьниками тьютор устанавливает партнерские отношения, подготавливает необходимую и достаточную информацию об устройстве образовательного пространства (курсы, кружки и др.), поддерживает процессы самоопределения и самореализации учащихся, повышает образовательную мотивацию, активизирует творческую инициативу педагогов и учащихся.

Всё более популярным и востребованным тьюторство становится в реабилитационной практике. На сегодняшний день в социальной реабилитации наиболее полно представлены две практики тьюторства: сопровождение индивидуальных маршрутов обучения воспитанников, имеющих существенное отставание от школьной программы, и сопровождение личностного развития ребенка, формирования его реабилитационного потенциала.

Рассматривая функции тьютора в контексте сопровождения процесса формирования ключевых социальных компетенций воспитанников, И.Ю. Тарханова выделяет ряд функций:

Функция планирования заключается в упорядочении действий воспитанников в соответствии с поставленной ими целью. В какой-то мере эта функция напоминает построение стратегии достижения цели, но только планирование более детализировано, более конкретно.

Мотивационная функция тьюторства состоит в создании и поддержании включенности детей в различные виды деятельности, предлагаемые специалистами центра, и продвижении в формировании ключевых социальных компетенций.

Функция контроля. В широком смысле к функции контроля относят также коррекцию и оценку. При этом важно помнить, что успешность выполнения этой функции закладывается и обеспечивается задолго до контроля как такового – в процессе планирования, так как именно на этом этапе формируются цели, критерии и показатели их достижения [5].

Основной целью образовательной организации при реализации программ дополнительного профессионального образо-

вания является предоставление качественных образовательных услуг в данной области и развитие новых программ для разных категорий слушателей. Являясь заказчиком образовательной услуги, взрослый человек сам проектирует его содержание [6].

В системе дополнительного профессионального образования тьюторство – это поддержка слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, способствующая более эффективному распределению их личностных ресурсов, профессионально-педагогическому развитию и совершенствованию [4].

По мнению К.Н. Волченковой, позиция тьютора характеризуется установкой на самообразовательную деятельность обучающегося, готовностью всегда оказать как информационную, так и психологическую поддержку, ориентацией на исследовательскую деятельность, психологической открытостью и готовностью сотрудничать со слушателями в любой интересующей их сфере учебной деятельности [1].

Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева выделяют следующие функции тьюторского сопровождения:

1) информационно-содержательная – демонстрация обучающимся способов работы с новым знанием, обучение приемам и методам самостоятельной работы;

2) контрольно-диагностическая – диагностирование динамики личностных изменений обучающихся в ходе обучения; диагностирование затруднений и ограничений; мониторинг усвоения содержания обучения.

3) организационно-деятельностная – организация различных пространств совместной деятельности студента и тьютора, обучающихся между собой;

4) проективная – проектирование ИОП с учетом интересов, потребностей и возможностей обучающихся;

5) рефлексивная – организация рефлексивной деятельности студента на каждом этапе обучения;

6) технологическая – интеграция технологий в образовательные стратегии и развитие учебно-социально-профессиональной сферы;

7) мотивационная – содействие осознанию слушателем возможностей, связанных с удовлетворением его потребностей и достижением личных целей;

8) консультативная – помощь в освоении навыков обучения: помощь в формировании маршрута обучения, помощь в формировании ИОП, индивидуальное консультирование обучающегося по содержанию, способам обучения, решению проблем учебной и профессиональной деятельности [2].

Направления тьюторского сопровождения на разных этапах обучения в дополнительном профессиональном образовании могут быть следующими: индивидуальное и групповое знакомство со слушателями, психологический мониторинг, выявление индивидуальных образовательных и личностных запросов обучающихся, а также проведение тренингов личностного развития, направленных на формирование ценностной культуры личности, базовой коммуникативной, образовательной информационной компетентностей, помощь в адаптации к условиям обучения, организация индивидуальной учебной деятельности, обучение приемам самостоятельной работы и, конечно же, анализ результатов тьюторского сопровождения.

В результате индивидуальных собеседований – помощь в определении для изучения слушателями тем рефератов, курсовой работы. Тьютор проводит тренинги по формированию коммуникативной, образовательной, информационной компетентностей. Кроме того, осуществляет тренинги по формированию умения работать в команде, развитию лидерских качеств, по приобретению опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Когда речь идет о программах профессиональной переподготовки, следует согласиться с мнением Е.В. Гончаровой о том, что ведущим направлением работы тьютора становится помощь обучающемуся в определении конкретного поля будущей профессиональной деятельности с учетом уровня сформированной компетентности [2].

Н.Ю. Киптилая акцентирует внимание на том, что тьютор реализует сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта как образовательного до консультирования в области профессиональных образовательных программ [3].

В статье И.П. Пастуховой описывается тьютор, который координирует и направляет деятельность учреждений, предоставляющих образовательные модули (является навигатором образовательной программы) [4], но при этом с него не снимаются обязанности по индивидуальному сопровождению: он формирует совместно со слушателями индивидуальные программы обучения; консультирует слушателей по учебной деятельности; помогает решать проблемы освоения компетенций, предусмотренных программой.

Таким образом, рассмотрев основные сферы деятельности тьютора в образовательном пространстве, мы выделяем следующие функции, реализация которых, на наш взгляд, позволяет достигнуть наилучших результатов в процессе тьюторской деятельности в системе дополнительного профессионального образования:

1. Управленческая – связана с целенаправленным развитием познавательной самостоятельности обучающихся. Она определяет цели собственной деятельности и деятельности обучающихся. Включает в себя наблюдение и оценку деятельности, оценку результатов взаимодействия, разработку решений по изменению обучения. Корректирует процесс обучения.

2. Информационно-диагностическая – это анализ исходных данных об обучающихся. Определение индивидуальных особенностей, установок обучающихся на обучение, их потребностей, мотивов, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих. Определение и анализ опыта, знаний и умений обучающихся по содержанию курса, а также успешного или неуспешного предыдущего опыта обучения. Диагностика степени усвоения слушателями содержания изучаемого курса.

3. Функция целеполагания – установка и формулирование разнообразных целей: долгосрочных и краткосрочных целей образования и обучения. Выделение типовых задач, которые должны решать обучающиеся. Формулирование предполагаемых результатов деятельности. Определение наиболее типичных, связанных с личностными качествами затруднений и проблем, с которыми сталкивается в своей деятельности обучающийся. Согласование целей с возможностями обучающихся по их достижению.

4. Проектировочная – разработка вариантов индивидуальных образовательных программ и маршрутов.

5. Мотивационная функция состоит в создании и поддержании включенности студентов в обучение и эффективное продвижение в курсе. Формирует установки на продуктивную, главным образом самостоятельную деятельность. Создает в группе обучающихся атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки. Стимулирует учебную мотивацию.

6. Функция контроля – анализ заданий обучающихся, определение степени успешности обучения и образования. Комментарии к недочетам и ошибкам обучающихся. Оценка качества выполненных заданий. Коррекция деятельности обучающихся в соответствии с результатами проверки заданий (ошибками и затруднениями обучающихся). Ведение мониторинга заданий. Оценка достижений [3].

7. Рефлексивная функция – тьютор анализирует и оценивает результативность и эффективность образовательного процесса, помогает понять, каких результатов достиг обучающийся, как их можно применить в профессиональной деятельности. Создает условия для освоения обучающимся рефлексивных навыков и умений «пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и о планировании своих действий» [6].

8. Методическая функция – создание необходимых средств для организации учебного процесса (специальных заданий, комплектов вопросов, набора конкретных ситуаций, иллюстративного материала и др.). Разработка различных контрольно-диагностических методик: перечня контрольных вопросов, анкет, опросных листов, информационных карт, тестовых материалов и др. Анализ и описание собственного тьюторского опыта. Внедрение в собственную деятельность эффективного опыта других тьюторов.

В заключение хочется отметить, что рассмотренные нами взаимосвязанные между собой и взаимодополняющие друг друга функции интегративно влияют на результат решения одной из главных задач тьюторского сопровождения, такой как оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании; обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Волченкова, К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьюторанта и студента [Текст] / К.Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 3 (Т. 5). – С. 71-76.
2. Гончарова, Е. В. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров [Текст] / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2. – С. 3-11.
3. Киптилая, Н.Ю. Основные компетенции тьютора в дополнительном образовании / Н.Ю. Киптилая, А. С. Киптилая, О.В. Варнавская . – Режим доступа: <http://narfu.ru/upload/medialibrary/bff/6.pdf>
4. Пастухова, И.П. Тьютор как организатор процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12. – С. 10-13.
5. Тарханова, И.Ю. Роль тьютора в формировании реабилитационного потенциала детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [Текст] // Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодежи: материалы научно-практической заочной интернет-конференции / под общ. ред. М.И. Рожкова. – Ярославль, 2013. – С. 139 – 142.
6. Тарханова, И.Ю. Педагогические особенности социализации взрослого человека / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. - № 3. – С. 160-163.

УДК 371.31

И.А. Ардабацкая

О школьном неформальном образовании: мнение родителей

Аннотация. В статье ставится проблема определения сущности и содержания неформального образования, реализации неформальных образовательных практик в общеобразова-

тельной школе. В статье приводятся результаты опроса родителей по оценке перспектив организации неформального образования в условиях школы.

Ключевые слова: школа, неформальное образование, внеурочная деятельность, социальное взаимодействие.

Для того чтобы сохранить значение школьного образования не только в жизни государства и общества, но и в жизни каждого отдельного человека, следует говорить о смене системы координат, в которой осуществляется современный образовательный процесс. Школа должна стать площадкой возможностей личностно значимого выбора. И такие возможности существенно расширяются при условии интеграции в формальное образовательное пространство неформальных практик.

Вопрос о внедрении неформальных практик в систему формального, регулируемого с помощью Федеральных государственных образовательных стандартов образования пока остается дискуссионным. Однако ему уделяется все больше внимания при обсуждении новых академических проектов.

Так, в документе «Федеральная целевая программа развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы» делается акцент на том, что «вопреки международным тенденциям государственная образовательная политика России практически не охватывает сферу неформального (за рамками организаций дополнительного образования детей) и информального образования (медиа сфера, сеть Интернет, индустрия досуга), обладающую значительным потенциалом для решения задач воспитания и просвещения граждан» [3].

Неформальное образование как часть работы школы рассматривается достаточно редко. Возможно, это объясняется тем, что реализации идей внедрения неформального образования в школу препятствует укоренившееся в сознании учителей и администрации школ отношение ко всему неформальному как к лишнему, сомнительному и уж точно необязательному.

В своих исследованиях мы отстаиваем точку зрения, что неформальное образование может восприниматься не только как дополнительное, но и как неотделимое от формального школьного. При этом неформальный компонент является исторически

сложившейся частью школьной жизни – это и привычные всем образовательные экскурсии, и ставшие неотъемлемой частью образования исследовательские проекты, и традиционная для советской школы работа с отстающими учениками, к сожалению, переродившаяся сегодня в репетиторство. Таким образом, неформальное образование не является для школ абсолютной инновацией. Всё, что требуется от администрации образовательной организации, – поощрять случаи трансформации формальных образовательных практик в неформальные. Один из путей достижения этого – создавать среды совместного обучения, где формальное и неформальное уживается между собой.

Проведенный нами опрос родителей 850 учащихся начальной и средней школы г. Москвы показал, что потребность в неформальном образовании внутри школы есть. Так, 58% детей заинтересованы в дополнительных занятиях и консультациях учителей-предметников, в том числе с целью подготовки к сдаче государственных итоговых испытаний. Опрос также показал, что 42% родителей предпочли бы, чтобы их ребенок был занят в школе во вторую половину дня, среди форм занятости чаще всего указывались спортивные секции, объединения музыкально-художественной направленности. Подавляющее большинство родителей (63 %) дали запрос на организацию школой свободного времени детей в каникулярное время, при этом родители более старших школьников ждут от школы помощи в трудоустройстве детей в летний период. Но следует отметить, что родители в большей степени видят в школьном неформальном образовании способ обеспечения присмотра за детьми и структурирования их свободного времени, чем их личностного развития.

Формой образовательной организации, способной в числе прочего удовлетворять и данный вид родительских запросов, является образовательный центр как среда, создающая возможности для умственного, нравственного, эстетического и физического развития личности. Объединение дошкольного, школьного и дополнительного образования в единый центр образования микрорайона ведется в Москве с 2012 года. Существующая на данный момент практика такого объединения показала, что бесспорным его плюсом является расширение возможностей для развития способностей школьника. На наш взгляд, помимо про-

чих плюсов такой подход к предоставлению образовательных услуг ещё и создаёт широкие возможности для интеграции формального и неформального образования детей и взрослых.

Основными задачами образовательного центра являются интеграция совместных действий школы и заинтересованных учреждений, организаций в кардинальном улучшении воспитания и обучения детей и учащихся в микрорайоне школы; превращение школы в центр не только формального (государственно регулируемого), но и неформального образования; достижение оптимальной занятости учащихся полезными и интересными делами в рамках ученических объединений, студий, проектных групп, научных кружков. Крупный центр способен предоставлять площадки для реализации неформальных образовательных практик не только учеников, но и взрослых жителей микрорайона. Так, в нашей деятельности весьма востребованной формой работы со взрослым населением являются родительский клуб, общественная организация «Содружество соседей», сообщества любителей футбола и стритбола, психологический кружок «Познай себя».

Библиографический список

1. Загладина, Х.Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России [Текст]/ Х.Т. Загладина// Образовательная политика. – 2014 - № 2 (64). – С. 101 – 114.

2. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик [Текст]/ А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. - № 4. – С. 46-53.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. N 497 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [Текст] // Российская газета. – 2015. – 28 мая.

4. Тарханова, И.Ю. Возможности социализации взрослых обучающихся в процессе освоения дополнительных профессиональных программ [Текст]/ И.Ю. Тарханова// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова – 2014 – Т.20. – №4. – С. 114 – 117.

5. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования [Электронный ресурс]// MURZIM – База Знаний. 31.05.2012. URL: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26456-formalnoeneformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html>

УДК 159.9

М.В. Базиков, В.А. Мазиллов

Психология как наука: между кризисом и неизбежным подъемом

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена кризиса в психологии. Периодически появляются новые публикации на тему кризиса в психологии, это свидетельствует о том, что тема не закрыта и сохраняет актуальность. В статье обосновывается положение, согласно которому существуют психологические причины, заставляющие психологов все новых поколений говорить о кризисе. Главный тезис настоящей статьи - навязчивое обращение (и возвращения) к теме кризиса есть не что иное, как память психологов (для самих себя), что психология пока что несовершенна, если мерить по Большому счету, считать ее наукой о человеческой Душе, наукой о наиболее удивительном и совершенном (возвышенном), как некогда полагал Аристотель. Выделены и описаны три уровня кризиса. В статье предлагается подход, в соответствии с которым предметом выступает внутренний мир человека. Прослежены позитивные следствия для развития науки.

Ключевые слова: кризис психологии, фундаментальная наука, психологизм, предмет психологии.

Психологическая наука стремительно развивается, несмотря на некоторые нерешенные проблемы, свидетельствующие о наличии перманентного кризиса. Впрочем, вопрос о кризисе вполне можно вынести за скобки, так как уровневое представление о кризисе психологии позволяет заключить, что дис-

куссии ведутся в значительной степени о различных предметах. Нередко можно услышать мнение, что кризис, к примеру, действительно был на рубеже XX и XXI столетий, но сейчас уже успешно преодолен. И в качестве главного аргумента приводится непреложный факт интенсивного развития психологической науки и практики. Хотелось бы только заметить, что авторы настоящего текста расценивают кризис как благоприятную ситуацию. В данном случае сошлемся на авторитет классика. Жан Пиаже, характеризуя развитие психологической науки, отмечал: «Науки более развитые, чем наша, уже давно пришли к пониманию того, что успехи науки в периоды ее кризисов обычно связаны с ретроактивной критикой употребляемых понятий, следовательно, с внутренней (и независимой от философии) эпистемологической критикой» [8, с. 189]. Упорное подчеркивание кризисного состояния науки свидетельствует не столько о маниакальных устремлениях авторов настоящего текста, сколько о том, что эта внутренняя эпистемологическая критика или принципиально запаздывает, или, что более вероятно, не столь эффективна. И мы солидарны с Пиаже в том, что кризис имеет в первую очередь методологический характер и проявляется в сфере когнитивной, а не социальной, как иногда утверждают.

Но в настоящей статье мы хотим сместить акценты. Она посвящена тому, чтобы попытаться изменить взгляд на кризис. Предлагается такая точка зрения, в соответствии с которой кризис рассматривается не как негативное явление, связанное с нарушением нормального развития. Напротив, кризис трактуется как позитивное явление, стимулирующее психологов на поиск путей усовершенствования психологической науки.

Постараемся кратко сформулировать нашу позицию.

1. Полагаем, что не стоит воспринимать кризис как негативное явление. Как уже выше отмечалось, кризис может рассматриваться не только как «резкий, крутой перелом», но и как «тяжелое переходное состояние какого-либо процесса» (например, как родовая травма, которая не преодолена до сих пор). Поэтому стоит акцентировать, что если рассматривать кризис как долгие поиски подлинного предмета науки, то это никоим образом не должно расцениваться как ее недостаток.

2. Важно подчеркнуть, что это именно состояние, а состояние субъективно, так как представляет собой субъективную

оценку. Поэтому очевидно, что вполне возможна множественность оценок: то, что одному субъекту представляется кризисом, другому видится поступательным развитием.

3. Как многократно отмечалось, российской науке свойственно «витать в облаках», не уделяя должного внимания практике (Дж. Сорос). Вероятно, стремление «дойти до самой сути», свойственное отечественной науке, влияет на то, что термин кризис используется в отечественной психологии чаще, чем в зарубежной.

4. Представляется, что когда мы говорим о кризисе, не стоит воспринимать его упрощенно и уплощенно. В известном исследовании А.В.Юревича было убедительно показано, что кризис (впрочем, как и практически все в психологии) имеет сложное строение, носит системный характер. Не подлежит сомнению, что для понимания кризиса важно учитывать, что существуют социальные и когнитивные его составляющие [10].

Итак, когда мы говорим о кризисе, то имеем в виду выраженную неудовлетворенность психологов нынешним состоянием своей прекрасной науки и стойкую надежду на перемены к лучшему.

Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, то есть именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета.

Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения - речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три [4, 5, 6].

Первый - относительно неглубокий. Этот уровень отражает закономерности любого развития, включающего в себя, как

хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне - нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень - уровень «основных парадигм». Еще Вундт - создатель научной психологии - заметил в «Основах физиологической психологии», что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса - не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественно-научной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л.Гараи и М.Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе.

И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В.Вундта, Ф.Брентано и В.Дильтея). Истоки кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Перманентным (не преодоленным до сих пор) он является на третьем, глубинном уровне (связанном с пониманием предмета психологии). Применительно к этому уровню можно сказать, что это действительно кризис, который всегда с тобой.

О нем в рамках настоящего текста было сказано: переживания, связанные с этим уровнем, напоминают психологам, что современная психологическая наука далека от идеала.

На втором уровне - парадигмальном - речь идет о тех кризисах, которые возникают регулярно и регулярно разрешаются. Если принимать во внимание в основном этот уровень, сложится впечатление, что кризисы преходящи. Многочисленные примеры приводились выше: трудности в реализации естественно-научного подхода приводят к повышенным ожиданиям от герменевтического (в последние годы также и от других парадигм: конструктивистской, психотехнической, синергетической, постмодернистской). В настоящее время налицо повышенное внимание к нейронаукам, достижениям в области фармакологии, которая создает препараты, направленно модифицирующие психическую активность.

И, наконец, первый, явленный на поверхности, отражает жизнь конкретной научной школы или направления. Как хорошо известно, можно говорить о кризисах в бихевиоризме, психоанализе, когнитивной психологии, деятельностном подходе и т.д. Поскольку первый и второй уровни могут совпадать по времени, это может приводить к субъективному «наложению» - усилению переживания, то есть кризис может переживаться более остро.

Если говорить о глубинном уровне, то главный вывод, который следует из вышеприведенных соображений, состоит в том, что кризис в научной психологии, так сказать, «заложен конструктивно». Следовательно, важнейшей проблемой современной психологии остается выработка такого понимания предмета, который бы позволил преодолеть кризис на глубинном уровне. Здесь нет возможности рассматривать исторические причины возникновения узко-неадекватной трактовки предмета, хотя это и представляется важным и поучительным.

Итак, мы сталкиваемся с тем, что психология постоянно находится в поисках своего подлинного предмета. Стоит отметить, что психология чрезвычайно далека от финальности, от завершенности. В конце XIX столетия один известный английский физик, выступая перед студентами, выразил им свое сочувствие: «Величественное здание науки построено, на вашу долю не осталось больших дел - только мелкие доработки». Психоло-

гия, да, как выяснилось чуть позднее, и сама физика, далеки от завершенности. Процесс развития идет полным ходом. Напомним, что научная психология заявила о себе как самостоятельной науке во второй половине XIX столетия. Тогда изучались с помощью самонаблюдения и эксперимента лишь ощущения, восприятия и произвольные движения. Сама научная психология называлась физиологической и изучала лишь простейшие психологические феномены. Вся дальнейшая история психологии в XX столетии – это непрекращающиеся попытки углубить понимание предмета психологии и расширить границы научной психологии. История психологии - история поисков предмета психологии. Движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме. Для этого придется отказаться от мешающих психологии чужих парадигм (естественно-научной или гуманистической) и вспомнить о том, что психика - уникальный научный объект и предмет, к постижению которого вряд ли приложимы в полной мере способы познания, выработанные в других науках.

Уместно вспомнить, что про значимость психологии в структуре научного знания в целом говорилось неоднократно. Фридрих Эдуард Бенеке (1798–1854), немецкий психолог и философ, ныне практически забытый, утверждал, что вся философия должна основываться на эмпирической психологии. Близких взглядов придерживался и В.Вундт, полагавший, что психология имеет уникальный предмет – это единственная наука, изучающая непосредственный опыт субъекта, поэтому именно она должна лежать в основе научного знания. Такого рода позиция получила название психологизм, который в конце XIX столетия был подвергнут резкой критике со стороны, в частности, таких выдающихся представителей психологической науки, как Уильям Джемс, Гуго Мюнстерберг, Вильям Штерн. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в

значительной степени стала «положительной». Классификации наук в двадцатом столетии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно указывали на особое, центральное положение психологии среди других наук. Многие известные психологи и на новом этапе высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе. Одной из наиболее популярных явилась классификация наук, разработанная отечественным философом и науковедом Б. М. Кедровым (1903-1985), согласно которому классификация наук имеет нелинейный характер. Кедров выделяет три группы научных дисциплин: естественные, социальные и философские. Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая). Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника. Расположение психологии внутри треугольника не симметрично по отношению к его вершинам, а смещено в сторону философских наук, так как человеческое мышление (один из существенных разделов психологии) изучается не только психологией, но и философией и логикой. Психология, таким образом, имеет связи со всеми группами научных дисциплин, причем наиболее тесные с философией.

Несколько по-иному подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками рассматривали в аспекте того, что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология одна из самых молодых наук («математика существует уже 25 веков, а психология едва один век!» [7, с.128]. В докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе (1966 год, Москва) Пиаже поставил вопрос в ином «направлении»: что может дать психология другим наукам?

Ответ Пиаже знаменателен: «Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития». Пиаже отмечает, что испытывает чувство гордости по поводу

того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук и видит в психологической жизни результат психохимических, биологических, социальных, лингвистических, экономических и других факторов, которые изучаются всеми науками, занимающимися объектами внешнего мира. Но, с другой стороны, ни одна из этих наук невозможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии» [7, с. 152]. Плодотворное будущее психологии он видит в развертывании междисциплинарных связей.

Как известно, и классификация Пиаже и классификация Кедрова подвергались критике, причем критике подвергались в первую очередь основания классификации и последовательность в их реализации. Обратим внимание на глубокий и penetrating вывод выдающегося швейцарского психолога: «Несколько лет назад, во время одной дружеской беседы в Академии наук в Москве, Кедров сделал глубокое замечание, над которым я очень много размышлял: «У вас есть тенденция психологизировать эпистемологию, тогда как мы склонны, наоборот, эпистемологизировать психологию». Он был прав, подчеркивая эту двойственность тенденций, но я все более и более убеждаюсь в том, что как одна, так и другая тенденция имеют законные основания для существования, и они даже необходимо дополняют друг друга» [7, с. 154].

Эту мысль - о том, что психология занимает ключевое место среди других наук - Ж. Пиаже сохранил до конца своих дней. В одной из последних своих публикаций он отмечает, что отношения психологии с другими дисциплинами складываются в зависимости от специфики самих этих дисциплин: «Психология занимает ключевое место в семействе наук, что заключается в том, что она зависит от каждой из этих наук, и, в свою очередь, объясняет их особенными способами» [12, р. 1].

Процесс становления психологии фундаментальной наукой только начинается. Он потребует значительного времени. Напомним, и условий: как говорил Леви-Строс, двадцать первый век будет веком гуманитарных наук, или его не будет.

Можно полагать, что если он будет, то будет в первую очередь веком психологии. Пока делаются первые начальные шаги в этом направлении. В частности, в настоящее время подготовлен и издан учебник для будущих психологов [9]. При его подготовке было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В нем рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой - независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

В заключение кратко остановимся на том, каковы ближайшие перспективы подхода, при котором конструктивно определен предмет общей психологии:

1. В значительной степени преодолевается двойной функционализм, при котором психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь, процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Как можно полагать, функционализм психологии, характерный для современной психологии, в значительной мере преодолевается: отдельные функции и личностные качества находят свое место и гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира человека.

2. Известный советский психолог П.Я. Гальперин, как мы помним, видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником «открытого кризиса психологии» был и остается онтологический дуализм – признание материи и пси-

хики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [1, с.3]. П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [1, с.3]. Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором психические явления обретают надежную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае по крайней мере удастся избежать редукционизма и физиологизма.

3. Использование широкой трактовки предмета позволяет сформулировать обобщения, которые, насколько можно сейчас об этом судить, стали весьма надежной основой для психологической практики [3].

Можно полагать, что в самом ближайшем будущем мы будем свидетелями становления психологии подлинно фундаментальной наукой.

Библиографический список

1. История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. - М.: МГУ, - 1992. - 364 с.

2.Мазилов, В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии [Текст] / В.А. Мазилов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». - 2013. – Т. 19. - №4. - С. 28-32.

3. Мазилов, В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А.Мазилов // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. - № 3. - С.87-96.

4. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы [Текст] / В.А. Мазиллов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2007. - Т. 4. - № 2. - С. 3-21.
5. Мазиллов, В.А. О предмете психологии [Текст] / В.А. Мазиллов // Методология и история психологии. - 2006. - Т. 1. - № 1. - С. 55-72.
6. Мазиллов, В.А. Научная психология: проблема объяснения [Текст] / В.А. Мазиллов // Методология и история психологии. - 2008. - Т. 3. - № 1. - С. 58-73
7. Пиаже, Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук [Текст] / Ж.Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. - М., 1969. - 168 с.
8. Пиаже, Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм [Текст]/ Ж.Пиаже // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.1, 2. - М.: Прогресс, 1966. – С. 157–194.
9. Шадриков, В.Д., Мазиллов, В.А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата. / В.Д. Шадриков, В.А. Мазиллов. - М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
10. Юревич, А.В. Системный кризис психологии [Текст]/ А.В.Юревич // Вопросы психологии. - № 2. – 1999. - С. 3-11.
11. Ярошевский, М. Г. Наука о поведении. Русский путь. [Текст]/ М.Г.Ярошевский. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК. - 1996
12. Piaget, t J. Psychology and other sciences [Текст] / J.Piaget //Ann. Rev. Psychol., 1979. 30, pp. 1-8

УДК 373

Т.В. Бугайчук, И.А. Бугайчук

**Особенности подготовки педагогов к работе с детьми
со специальными потребностями в образовании:
профильное обучение**

Аннотация. В статье представлен опыт организации работы с детьми со специальными потребностями в образовании –

одаренными детьми, представлены основные направления работы в общеобразовательной школе, сделан акцент на профильном обучении детей со специальными потребностями в образовании.

Ключевые слова: одаренные дети, профильное обучение, обучающиеся со специальными потребностями в образовании, профессиональное самоопределение.

Создание условий к работе с детьми со специальными потребностями в образовании и реализации их потенциальных возможностей является одной из приоритетных задач, обеспечивающих перспективы развития современного российского общества. Статья 77 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [5] посвящена организации получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности, помимо этого в утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [3] сделан акцент на таких профессиональных задачах педагога, как «использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников...»; «владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети...». Неутешительными являются и результаты исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения. По их данным, 90% старшеклассников считают, что обучение в школе не позволяет им развивать и реализовывать свои способности. Кроме того, 85% утверждают, что школа не дает реальных ориентиров для жизненного определения, а 90% - говорят, что в школе они не получают возможность для профессиональной ориентации. Как мы видим, современные тенденции образования и социального развития ставят перед школой новые задачи. Но какими средствами решаются данные задачи?

Мы видим ее решение через создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию

их потенциальных возможностей, в том числе и через профилизацию обучения в общеобразовательной школе.

Опираясь на Рабочую концепцию одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др.) [4], где дано следующее определение: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми», мы предлагаем программу по сопровождению одаренных учащихся в средней общеобразовательной школе, цель которой – создание условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей, их самореализации, профессионального самоопределения в соответствии со способностями в условиях средней общеобразовательной школы, расширение единого образовательного пространства школы для социально значимой реализации индивидуальной образовательной стратегии одаренных детей.

В процессе реализации программы нами решаются следующие задачи: реализация принципа личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании учащихся с повышенным уровнем обучаемости, активизация их интеллектуальных качеств в целях гармонического развития человека как субъекта творческой деятельности; создание оптимальных условий для выявления поддержки и развития одаренных детей; реализация комплекса по профильному обучению детей с учетом их способностей; изучение факторов целенаправленного психолого-педагогического содействия процессам личностного и профессионального развития, эффективной реализации способностей к неограниченному развитию индивидуальности каждого субъекта педагогического процесса; совершенствование системы подготовки учителей, обучение через методическую учебу, педсоветы, самообразование.

В соответствии с заявленной целью мы предполагаем следующие результаты по итогам реализации программы:

1. Создание системы выявления и поддержки одаренных детей с поступления и до выпуска из школы.
2. Создание образовательной среды, способствующей успешности ученика через проявления его способностей и сохранение физического и психического здоровья.

3. Увеличение количества учащихся на всех этапах обучения, имеющих высокие достижения в олимпиадном движении и конкурсах различного уровня.

4. Развитие профильной системы школы.

5. Развитие потенциала учителя в части компетентного выявления и сопровождения одаренных детей.

Рассмотрим более подробно одно из направлений работы по сопровождению детей со специальными потребностями в образовании – это профилизация обучения.

Суть концепции «профильного обучения» заключается в предоставлении обучающимся права самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования предлагается 4 варианта учебных планов для преподавания в профильных классах: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, а также вариант не-профильного обучения – универсальный профиль. Однако все предлагаемые министерством учебные планы – примерные, и администрация школы может менять их по своему усмотрению. В школах, начавших внедрение профильного образования, уже возникло более 12 различных профилей: например, педагогический, медицинский, аграрный и др. Профильное образование дает возможность углубленно изучать не один предмет, а несколько. Например, естественно-научный профиль предполагает углубленное изучение физики, химии и биологии, а гуманитарный – литературы, русского и иностранных языков.

Важно отметить, что профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, в том числе и со специальными потребностями в образовании, развитие их способностей и склонностей, формирование адекватного представления о своих возможностях, то есть, профильное образование – это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

В процессе организации профильного обучения мы столкнулись с рядом проблем, одна из которых – отсутствие квалифицированных кадров, способных реализовать программы профильного обучения, особенно в работе с одаренными детьми.

Очевидно, что особенности обучения и развития учащихся со специальными потребностями в образовании требуют изменения педагогического сознания. Основное профессиональное качество современного педагога заключается в умении создавать образовательную среду развивающего типа, то есть такую, которая обеспечивает возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся на основе творческой природы психики. Именно это должно стать целью и результатом повышения квалификации педагогов. Важным является изменение стереотипов восприятия учащегося, образовательного процесса и, особенно, самого себя. Выработка рефлексивной позиции по отношению к самому себе – вот залог успеха!

Библиографический список

1. Доссэ, Т.Г., Коряковцева, О.А. К проблеме стандартов педагогической деятельности: компетентностный подход [Текст]/ Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: V Всероссийская научно-практическая конференция. – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 2011. – С. 278-282.

2. Поваренков, Ю.П., Мищенко, Т.В. Соотношение понятий профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность [Текст] / Ю.П. Поваренков, Т.В. Мищенко // Социальная психология XXI века. Т. 2/ под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: Изд-во МАПП, 2004. -141-145 с.

3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/> профстандарт-педагога/

4. Рабочая концепция одаренности [Текст]/ Д.Б. Богоявленская и др. - 2-е изд., расш. и перераб. - М., 2003. - С. 34

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

**Формирование готовности у студентов к работе
в качестве педагога дополнительного образования
в области математики**

Аннотация. Проблема формирования у студентов готовности к работе в качестве школьного педагога дополнительного образования в области математики связана с поиском путей и методов обучения. В рамках дисциплин профессионально-предметного цикла будущими учителями математики приобретается опыт разработки программ курсов, включение их в соответствующую профессионально-педагогическую деятельность, рассматриваются различные виды учебной деятельности, приводятся примеры их реализации.

Ключевые слова: дополнительное образование в области математики, работа с детьми с повышенным интересом к математике, учебно-исследовательская деятельность, методическая подготовка студентов.

Системно-деятельностный подход, являющийся методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, предполагает формирование готовности у обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, создание условий для реализации творческого потенциала личности школьника. Включение ученика в активную учебно-познавательную деятельность, развитие его самостоятельности и креативности должно осуществляться комплексно, как на уроках, так и в процессе внеурочной деятельности.

В этой связи выпускников педвузов необходимо готовить к работе в качестве школьного педагога дополнительного образования в области математики, что достигается при организации целенаправленной работы в процессе изучения дисциплин профессионально-предметного цикла.

Будущие учителя математики должны быть знакомы с нормативно-правовой базой системы дополнительного образования; иметь представления о структуре и функциях, формах и методах организации системы дополнительного образования школьников; обладать опытом проектирования образовательной деятельности в рамках дополнительного образования.

Одним из направлений деятельности учителя математики в системе дополнительного школьного образования является работа с детьми с особыми образовательными потребностями, проявляющими устойчивый интерес к предмету. Ее целью является развитие общей математической культуры школьников, их творческих способностей, целеустремленности, настойчивости и самоорганизации личности, формирование интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического потенциала.

Для формирования готовности к работе в качестве школьного педагога дополнительного образования в процессе изучения методических дисциплин студенты выполняют следующие виды заданий: подбор дидактических материалов для проведения внеклассных мероприятий, направленных на формирование познавательного интереса к предмету; самостоятельный отбор форм и методов проведения занятий; разработка конспектов внеклассных мероприятий в разных технологиях с учетом поставленных образовательных и воспитательных задач; самостоятельное составление задач по отдельным темам; разработка элективных курсов; разработка тематики и содержания проектов, направленных на развитие творческих способностей школьников, и др.

При разработке программ курсов в системе дополнительного математического образования могут быть поставлены следующие цели:

- формирование качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых человеку для жизни в современном обществе;
- развитие математических и творческих способностей учащихся;
- развитие самостоятельности, повышение уровня познавательной активности и интереса;
- пополнение теоретических знаний и практических умений при решении разного вида задач;

- развитие графической культуры учащихся через решение задач на основе свойств функций, функционально-графического метода решения уравнений и неравенств;
- развитие пространственного мышления в процессе углубленного изучения свойств плоских и пространственных геометрических фигур;
- применение изученных свойств геометрических фигур при решении задач, в том числе задач с практическим содержанием;
- формирование умений моделировать реальные ситуации, исследовать построенные модели, интерпретировать полученный результат.

В процессе проведения занятий необходимо сочетать логическую строгость и различные виды наглядности (структурную, фоновую, наглядность преемственности), решать алгоритмические, полуалгоритмические и эвристические задачи разного уровня сложности (нестандартные задачи элементарной математики, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады)). Одной из главных задач курса становится развитие творческого мышления школьников через включение их в активную познавательную деятельность. В процессе учебно-исследовательской поисковой деятельности происходит усвоение знаний и приобретается опыт эмоционально-ценностного отношения к математике и математической деятельности, объектам и субъектам процесса обучения. Организация учебно-познавательной деятельности приучает настойчиво работать, учит анализировать, развивает критичность и самокритичность мышления, воспитывает точность и обстоятельность аргументации.

При разработке курса будущий педагог дополнительного образования должен предусмотреть различные способы решения задач, предоставить возможность учащимся найти собственные варианты решения и в процессе совместного обсуждения выбрать наиболее рациональный из них. Осваивая курс, учащиеся преодолевают интеллектуальные трудности, решают принципиально новые задачи, проявляют уважение к интеллектуальному труду и его результатам, чувство взаимоуважения, взаимопомощи и взаимопонимания.

В качестве прогнозируемого результата деятельности, организованной подобным образом, можно ожидать формирования у большинства обучаемых умения выделять различные направления исследования проблемных ситуаций; находить пути решения задач на основе их анализа, оценивать предложенные способы решения и выделять наиболее рациональный из них, комбинировать ранее изученные приемы решения задач, осуществлять обобщение. Особое внимание необходимо уделять самостоятельной работе учащихся, разработке заданий разной степени сложности с учетом уровня обученности школьников, реализации дифференцированного подхода к обучению.

Немаловажная роль должна быть отведена созданию комфортной психологической обстановки на занятиях, развитию коммуникативной деятельности, позитивного отношения к общечеловеческим ценностям, повышению общекультурного уровня, расширению кругозора, развитию культуры речи, в том числе и математической.

О готовности к работе в качестве школьного педагога дополнительного образования в области математики можно говорить только в случае непрерывного самообразования в области математики и методики ее преподавания, постоянного повышения квалификации, в том числе за счет регулярного чтения научно-методической и психолого-педагогической литературы, проявления устойчивого интереса к решению профессионально-педагогических задач. Необходима регулярная работа с методическими журналами и газетами («Математика в школе», «Математика» – приложение к газете «Первое сентября», «Вестник образования», «Ярославский педагогический вестник» и др.); образовательными сайтами и сайтами электронных издательств; участие в педагогических марафонах, конференциях, семинарах, открытых уроках учителей разных школ; знакомство с новыми технологиями и разработками в области школьного дополнительного образования на конференциях разного уровня.

В результате анкетирования и обсуждения с будущими учителями математики были выделены основные характеристики качеств личности и стиля работы педагога дополнительного образования: педагогический такт, терпение, доброжелательность, ответственность, методическое мастерство, творчество,

осознание целей работы, умение создавать проблемные ситуации на каждом занятии, развитие познавательной активности – всё это помогает преподавателю дополнительного образования добиваться высоких результатов.

Библиографический список

1. Теоретические основы обучения математике в средней школе [Текст]: учебное пособие / под ред. проф. Т.А. Ивановой. – Н. Новгород: НГПУ, 2003.

2. Карпова, Т.Н., Мурина, И.Н. Разработка курсов предпрофильной подготовки как средство формирования методических знаний будущего учителя. [Текст]/ Т.Н. Карпова, И.Н. Мурина // Проблемы теории и практики обучения математике. – СПб., 2005.

3. Карпова, Т.Н., Мурина, И.Н. О подготовке будущего учителя к организации профильного обучения [Текст]/ Т.Н. Карпова, И.Н. Мурина // Совершенствование структуры и содержания физико-математического образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 119-122.

4. Карпова, Т.Н., Мурина, И.Н. О подготовке будущего учителя математики к работе со способными и одаренными детьми [Текст] / Т.Н. Карпова, И.Н. Мурина // Труды вторых Колмогоровских чтений. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 234 - 239.

УДК 372.853

М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова, А.А. Шатилов

Учет индивидуально-типологических особенностей курсантов при организации учебных занятий

Аннотация. Главной целью образования признается создание условий для самореализации личности курсанта, поэтому необходимо организовать учебный процесс таким образом, что-

© Волкова М.Г., Рыбникова Е.В., Шатилов А.А., 2016

бы происходило развитие психических качеств и интеллектуальных способностей курсантов через усвоение содержания конкретной дисциплины. Необходимым условием полноценного развития курсантов в процессе обучения является учет их индивидуальных различий.

Ключевые слова: социотип, индивидуальный подход, работа в микрогруппе.

В рамках психолого-педагогического эксперимента на кафедре физики ЯВВУ ПВО в течение ряда лет находят пути учета индивидуально-типологических особенностей курсантов и – прежде всего – особенностей их познавательной сферы. При этом в организации взаимодействия курсанта и преподавателя акцент делается на использование соционического подхода.

Преподавателю необходимо знать, какие каналы восприятия и запоминания информации характерны для курсантов данной учебной группы – визуальный, аудиальный, речевой или кинестетический – и, соответственно, какой способ взаимодействия наиболее приемлем при проведении занятий с этими курсантами при фронтальном обучении и при организации групповой работы.

На первом же занятии для курсантов, зачисленных на первый курс, проводится несложное психологическое тестирование для определения соционического типа. Работа занимает 7-8 минут. Компьютеризированная обработка полученной информации также не занимает много времени.

На основании анализа полученной информации курсанты объединяются по темпераментам и ведущему каналу обработки информации. Таким образом, уже ко второму практическому занятию преподаватель имеет так называемый паспорт группы, в котором указано наличие в группе курсантов определенных социотипов и их процентное соотношение. Такой паспорт очень помогает при организации учебного занятия, дает возможность «видеть» каждого курсанта, быть готовым к разным неожиданностям. Например, по паспорту можно выявить несовместимость курсантов не только между собой, но и с преподавателем.

Традиционно на уроках любой преподаватель физики рассказывает, показывает, спрашивает. В нашем случае отличие заключается в том, что знание соционического состава группы

позволяет своевременно помочь тем обучающимся, кто по своим природным данным не может быстро воспринять лекционный материал, кому не хватает опоры на текст учебного пособия или кто недостаточно владеет практическими действиями. Поэтому каждую учебную тему необходимо рассмотреть в трех формах. В качестве примера рассмотрим организацию учебного практического занятия при изучении темы «Электрическое поле в вакууме и веществе» на первом курсе.

Занятие начинается с демонстрации взаимодействия заряженных тел (курсанты-кинестетики привлекаются к проведению демонстрационного опыта). После объяснения темы в целом курсанты приступают к записи конспекта. Тем, кому нужна опора на текст, даются ссылки к соответствующим страницам учебника. Труднее воспринимают объяснение нового материала «кинестетики», «речевики» легко отвлекаются. Поэтому преподаватель индивидуально помогает каждому такому курсанту.

Повторное объяснение всей темы проводится с помощью видеофильма «Электризация тел. Закон Кулона». Основное преимущество показа видеофильма – курсанты видят механизм диссоциации (голос диктора имеет второстепенное значение). Здесь в выигрыше те, у кого главный канал восприятия визуальный. Эти курсанты быстрее других успевают следить за сменой кадров, поэтому активнее участвуют в обсуждении фильма. При опросе в конце занятия по новой теме отличаются «речевики», им не терпится высказаться, и такая возможность им предоставляется. На следующем уроке, посвященном лабораторной работе, можно наблюдать смену лидеров. Теперь уже точнее, быстрее, с интересом проводят опыты «кинестетики», их успех обязательно отмечается. «Аудиторы» и «визуалы» уходят в тень – они обычно равнодушны к эксперименту.

Имея уже некоторый опыт работы с социотипами, мы пытаемся использовать эти знания для организации процесса саморазвития курсантов. В частности, этому способствуют ролевые занятия-игры, в которых каждый курсант выбирает для себя роль в предложенном сценарии. Например, при проведении семинаров по теме «Электрические свойства твердых тел» или «Контактные явления» ставятся следующие цели:

1) учебно-мировоззренческая – формировать единую картину путем объединения знаний, полученных на занятиях;

2) воспитательная – развивать умение курсантов осознавать свои индивидуальные особенности, опираться на сильные стороны своей индивидуальности.

Сценарий занятий предусматривает разнообразные виды деятельности: это и индивидуальная работа – подготовка докладов, и групповая работа – подготовка презентаций, составление кроссвордов, и экспериментальная (например, выбор различных приборов для демонстрации контактных явлений и др.). Некоторые курсанты предпочитают выступлению и эксперименту оформительскую деятельность – выполнение рисунков, схем, составление кроссвордов. По сложившемуся распределению ролей мы обнаруживаем, что в целом «стихийное» распределение ролей по группам бывает оптимальным с точки зрения соционики. В результате такого типа занятия проходят успешно, так как каждому удастся поучаствовать и максимально проявить себя.

Нами ведется работа в 2-х направлениях:

1) использование врожденных особенностей курсантов, что позволяет им проявить более явно свои природные возможности и достичь максимальной результативности в кратчайшие сроки;

2) выявление тех сторон личности, которые необходимо развивать совместными усилиями курсантов и преподавателей.

Работа по второму направлению значительно сложнее, так как при обучении нельзя опираться только на ведущие функции (сильные каналы восприятия), необходимо гармонизировать познавательную сферу в целом, а для этого нужно развивать и слабые стороны личности курсанта, обращаясь к слабым информационным каналам. Таким образом, курсант учится делать то, что он не может делать, делает плохо или просто не любит делать.

Учет индивидуально-типологических особенностей курсантов позволяет осуществить подход к обучению, наиболее полно развивающий интеллект и личность курсантов и экономящий их энергетические затраты. Организуя учебную деятельность с учетом этих особенностей, мы стараемся добиться положительного результата, создавая тем самым ситуацию успеха. Например, интересно наблюдать, как курсанты, плохо справля-

ющиеся с теорией предмета и решением задач, хорошо выполняют лабораторный опыт, получив результат лучший, чем у отличников. Конечно, нужно подчеркнуть их успех. Или другой пример. Курсант, которому не даются расчетные задачи, прекрасно рассказывает технологическую схему демонстрации физических явлений и свободно рисует эту схему на доске. В этом случае воспитательное значение ситуации состоит не только в том, что курсант, хронически имеющий «тройку» по физике, проявляет себя прекрасным докладчиком, но скорее всего в том, что вся группа наблюдает его успех.

Ситуация успеха особенно важна в работе с теми курсантами, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, когда требуется снять с них излишнюю агрессию, преодолеть изолированность или пассивность. Работа в этом направлении с группой в течение трех-четырех семестров на нашей кафедре, думаем, дает положительный результат. Переживания, возникающие при достижении успеха, а также работа в бесконфликтных или малоконфликтных микрогруппах создают благоприятный эмоциональный фон сопровождения учебного процесса, определяют темпы, направленность деятельности и усиливают социальную активность.

Знание соционической структуры группы помогает преподавателю еще в одном отношении. При формировании учебной группы достаточно часто возникает вариант в соционическом смысле внутренне конфликтный, дисгармоничный. Такие группы, как правило, недисциплинированы, трудно организовываются. Знание соционического состава группы позволяет успешнее манипулировать видами учебной деятельности как в отношении отдельного курсанта, так и целой группы. В этом случае учебное занятие на этапах объяснения и закрепления нового материала проводится в разных формах: рассказ, схематрисунк, наглядные пособия, обсуждение и т.д.

С опорой на соционический тип деятельность курсанта направляется так, чтобы он имел возможность проявить себя оптимальным образом: с одной стороны, показал себя успешным, с другой – попробовал себя в непривычной роли, стимулируя собственное саморазвитие.

Время перемен: место курса «Основы культуры речи и риторики» в системе профессионального и дополнительного профессионального образования

Аннотация. В статье актуализируется проблема низкой речевой культуры современных россиян вне зависимости от их профессиональной сферы деятельности как реальной опасности для развития национального самосознания. Путь преодоления функциональной «безграмотности» и повышения уровня владения речевыми коммуникациями авторы видят в реализации специальных общеобразовательных программ (или спецкурсов) как значимого компонента становления системы непрерывного образования в России на базе организаций ВПО, СПО и ДПО. В качестве возможного образца представлен краткий вариант подобного курса «Основы речевой культуры и риторики».

Ключевые слова: речевая культура, речевые коммуникации, формирование метакомпетенций, социально-экономическая трансформация российского общества.

В условиях трансформации современного российского общества системы профессионального и дополнительного профессионального образования призваны способствовать эффективной социализации и адаптации личности не только в плане необходимой профессиональной подготовки, но и в плане формирования метакомпетенций. Прежде всего, это касается развития речевых коммуникаций, владение которыми имеет особую значимость для многих видов профессиональной деятельности, тем более для профессии педагога.

В ситуации конкуренции для достижения успеха в жизни, как личной, так и профессиональной, важную роль играет имидж человека, его обаяние, привлекательность. Имидж человека, то есть его образ, складывается на основе многих факторов – внешности, одежды, манеры держаться, поступков, марки ав-

томобиля и т.п. Но немногие понимают, что неотъемлемой составной частью имиджа является голос человека, его речь. Умение говорить – важнейший компонент личного обаяния человека, особенно если он занимает или претендует на какой-либо пост, положение в обществе, место в социальной иерархии.

От того, насколько убедительно, выразительно и умело говорит человек, часто зависят его профессиональная карьера и успешность в жизни.

Актуальность общеобразовательного курса «Основы культуры речи и риторики» обусловлена целым рядом объективных причин. Одной из них является чрезвычайно низкий уровень речевой культуры молодежи, а также представителей многих публичных профессий – политиков, чиновников, журналистов, телеведущих, руководителей организаций и других. На страницах периодической печати, в публичных выступлениях, в том числе, по радио и телевидению, мы встречаем много речевых ошибок, неоправданных иноязычных заимствований, жаргонизмов, словесных штампов, косноязычных фраз.

На уровне повседневного бытового общения картина речевой действительности выглядит еще более печальной. Большинство людей не знает, с чего начать и чем закончить выступление, затрудняются в выборе слов, не умеют связывать их в сложные синтаксические конструкции, а также – в единое речевое целое; испытывают сложности в подборе аргументации. Оставляет желать лучшего лексический состав речи. Заштампованными фразами мы поздравляем знакомых и близких. Казенными словами провожаем в армию и на пенсию. Не находим нужного ободряющего слова для человека, попавшего в беду. Не знаем, как правильно поблагодарить, сказать комплимент, попросить об услуге, вежливо отказать, отпроситься с работы и т.д. Не находим доброго, проникновенного слова для родных и безвозвратно теряем те частицы человечности и духовности, которые делают нашу жизнь полнее и счастливее.

На улице и в транспорте мы часто слышим грубую, вульгарную речь, нецензурные слова, даже из уст детей и молодых девушек. Нашествие ненормативной лексики – одна из острых проблем нашего социума, и это, на наш взгляд, не только показатель низкой речевой культуры общества, но и свидетельство духовной деградации личности.

Не случайно в последнее время как в выступлениях общественности, так и в научных статьях говорится о необходимости защиты языка, поскольку язык - это национальное достояние, продукт духовной культуры и условие её роста. К сожалению, сегодня в российском обществе наблюдается далеко не благополучная речевая ситуация, кризис речи, наряду с термином «экология среды обитания» появился тревожный термин «экология языка». Очевидно, что пришла пора осознать: язык – это не только форма проявления личностного, но и национального самосознания.

Введение в учебный план по любому направлению профессиональной подготовки и переподготовки общеобразовательного курса «Основы культуры речи и риторики» - это требование времени перемен, обусловленное динамичным мировым социально-экономическим развитием и личными потребностями современного человека. Становление в России открытого демократического общества предполагает наличие у нас развитых коммуникативно-речевых способностей, умений высказать и аргументированно доказать свою точку зрения, выступить перед широкой аудиторией, вести конструктивный диалог в профессиональном сообществе, с оппонентами и единомышленниками, добиваться реализации своих целей посредством слова, воздействовать людей.

Словом как инструментом воздействия на человека особенно важно владеть педагогу, поскольку, по словам В.И. Даля, риторика помогает «даром живого слова воздействовать на разум, страсти и волю других», учит «говорить красиво, убедительно и увлекательно» (В.И. Даль). Для нашей гуманитарной профессии слово является профессиональным орудием, помогающим ярко и убедительно излагать свои мысли и взгляды, воздействовать на разум и чувства людей, пробуждать в их душе стремление ко всему доброму и прекрасному.

Программа курса может быть предложена в качестве модуля или курса по выбору как студентам вузов или колледжей любой профессиональной направленности, так и слушателям системы дополнительного профессионального образования – всем тем, кто понимает значимость эффективной речевой коммуникации для успешной социальной и профессиональной адап-

тации. Программа может корректироваться с учетом наличия или отсутствия у обучающихся предшествующей речеведческой подготовки, их интересов, уровня речевого развития, а также будущего или настоящего профессионального поприща. Данный курс может быть по требованию слушателя или по предложению тьютора включен в индивидуальный образовательный маршрут обучающегося.

Основной целью курса является совершенствование речевой культуры студентов (слушателей) в единстве ее нормативного, коммуникативного и этического компонентов, формирование мастерства устного публичного выступления и спора (полемики, дискуссии). Наряду с этим, данный курс может решать следующие задачи:

- раскрытие духовного потенциала слова, его нравственной воздействующей силы на человека,
- формирование идеала хорошей современной речи;
- сообщение необходимых теоретических сведений о речевом общении, принципах его совершенствования, условиях успеха или неудачи,
- ознакомление с технологией подготовки и произнесения публичной речи;
- обучение стратегии и тактике ведения спора, дискуссии, полемики;
- ознакомление с нормами литературного языка и качествами хорошей речи;
- формирование навыков этикетного речевого поведения;
- совершенствование произносительной речевой культуры;
- развитие внимания к собственной речи и речи собеседника, выработка ответственного отношения к слову.

Общий объем курса - 70 часов, программа может включать следующие разделы:

1. Общее представление о риторике и культуре речи.
2. Основы культуры речи.
3. Что значит владеть своим голосом?
4. Общение и его слагаемые.
5. Этика и этикет речевого общения.
6. Основы ораторского искусства.

7. Основы полемического мастерства.

Предполагаемые результаты обучения представляются нам следующими.

Закончившие курс обучения должны знать

- требования, предъявляемые к хорошей речи,
- виды языковых норм,
- качества и свойства хорошего голоса,
- средства достижения выразительности устной речи,
- основные законы риторики и условия эффективности речевого общения,
- этические постулаты общения, правила речевого поведения и формулы речевого этикета,
- способы подготовки к публичному выступлению, структуру публичной речи,
- правила произнесения речи и установления контакта с аудиторией, свойства личности оратора,
- виды ораторской речи, приёмы вербального и невербального общения
- требования к культуре спора, разновидности спора,
- основные полемические приемы,
- виды и способы доказательств.

Уметь:

- применять в практике речевого общения основные орфоэпические, лексические, грамматические нормы русского литературного языка,
- находить в речи и исправлять ошибки, возникшие в результате нарушения различных языковых норм,
- оценивать устные и письменные высказывания с точки зрения требований к хорошей речи,
- а также эффективности достижения поставленных коммуникативных задач,
- соблюдать нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения, в том числе при обсуждении дискуссионных проблем,
- подготавливать публичное выступление, определив заранее его коммуникативную установку,
- выступать с публичной речью, осуществлять анализ ее эффективности,

–участвовать в спорах, диспутах, дискуссиях, дебатах, убедительно аргументируя свою точку зрения и не нарушая этики общения.

При обучении риторике и культуре речи целесообразно использовать активные и интерактивные методы преподавания, базирующиеся на крайне востребованном современным образованием коммуникативно-деятельностном принципе обучения. Большая часть упражнений должна иметь коммуникативно-речевую направленность, то есть предусматривать наличие речевой задачи, коммуникативного партнера, ситуативности, предполагать определенный уровень речевой активности и самостоятельности говорящих.

Изучение риторики и культуры речи должно носить ярко выраженный деятельностный характер. Практические занятия могут включать в себя коммуникативно-речевой анализ фрагментов художественных произведений, публичных выступлений и их интерпретацию, ситуативные упражнения, ролевой тренинг, риторические задачи, конкурсы, коммуникативные игры. Целесообразно некоторые из занятий проводить в свободной форме: собрания, парламентские дебаты, научные дискуссии, обсуждение актуальных событий в различных сферах жизни общества.

Для развития речевой коммуникации эффективными будут многие обучающие приемы из технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: продвинутая лекция, таблица «ЗХУ», направленное чтение, INSERT с последующим заполнением таблицы, синквейн, кластер, денотатный граф, чтение с остановками и другие.

Следует активно поощрять и инициировать самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность обучающихся. Например, при изучении темы «Особенности современной разговорной речи» можно предложить провести самостоятельное исследование на эту тему. Группа делится на малые подгруппы, в которых уточняются тема и цель исследования, определяются объекты изучения, методы исследования, совместно составляются вопросы для анкетирования (интервьюирования), критерии анализа речевых высказываний. Далее проводится исследование и оформляются его результаты. Презентация результатов исследовательской деятельности осуществляется

публично. Подобная работа имеет право быть засчитанной как итоговая курсовая работа.

Указанные педагогические методы и технологии обучения, основанные на психологии общения, несомненно, способствуют формированию и развитию целого ряда метакомпетенций: коммуникативной, организаторской, исследовательской, проектной, системно-квалитативной, управленческой и, конечно, речевой, без овладения которыми в современном постиндустриальном мире успешная социализация и успешная профессиональная деятельность человека невозможны.

Насущная необходимость ликвидации функциональной речевой «безграмотности» в 21 веке, в период трансформации российского общества, невольно вызывает в памяти историческую аналогию с проблемой ликвидации безграмотности (ликбезом) в послеоктябрьской России 20-х годов 20 века, с которой успешно справились в своё время. Значимость решения поставленной в статье проблемы, на наш взгляд, сегодня особенно велика для развития национального самосознания и патриотизма россиян, для формирования гражданской идентичности. В современной ситуации реальным путём подъёма речевой культуры нации может служить введение специальных общеобразовательных программ (спецкурсов или курсов по выбору) в организациях высшего и среднего профессионального и дополнительного профессионального образования как значимого компонента становления

УДК 378

С.П. Коряковцев, А.В. Давыдов

Социальное воспитание студентов как приоритет современного университета

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к воспитательному процессу в условиях университета, сделан акцент на важной роли высшего образования в социализации студентов.

Ключевые слова: студенчество, высшее образование, социальное воспитание

В условиях становления в России гражданского общества главной целью образования в вузе становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Данный подход к системе воспитания студенчества основывается на положениях Всемирной Декларации о правах человека, рекомендациях ЮНЕСКО, положениях основного закона Российской Федерации – Конституции, Федерального закона «Об образовании в РФ» и других нормативно-правовых документах. Современная нормативная парадигма, основанием которой служит функция воспитания, такова: воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье способствуют формированию человека-гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Кроме того в «Типовом положении о вузах Российской Федерации» отмечается, что воспитательные задачи реализуются в совместной учебной, научной, творческой, производственной и общественной деятельности студентов и преподавателей. Именно поэтому социальное воспитание студентов высшей школы является одним из главных направлений, которое декларируется во всех основных нормативных актах по данной проблеме.

В настоящее время можно констатировать, что существуют многочисленные взгляды на понимание сущности воспитательного процесса в системе высшего образования. Назовем некоторые из них:

- воспитание можно представить как учение жизни;
- созданы неопровержимые предпосылки для обновления содержания воспитания, в частности – сосредоточиться на формировании гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения;
- воспитание как основа для самовоспитания студента через базисный механизм воспитания, созданный в каждом вузе;
- воспитание в контексте решения задач становления демократических основ жизнедеятельности вуза (студенческое самоуправление, молодежная инициатива);

- воспитание как процесс социокультурного сотрудничества личности студента и университетского сообщества;
- университет как центр воспитательной среды, воспитательного пространства;
- воспитание как интегрирующий фактор студенческого сообщества (корпоративная общность участников образовательного пространства);
- воспитание в контексте психолого-педагогической поддержки;
- воспитание как квалифицированное и системное оказание помощи студенту, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

В большинстве исследований, посвященных данной проблеме, воспитание трактуется как управление процессом развития личности посредством создания эффективных условий и мотивации. При этом ученые отмечают, что гибкость, опосредованность, разнообразие форм этого управления позволяют говорить о разумно организованном направлении этого процесса развития будущего нашей страны.

Воспитание личности в период обучения в университете – важнейший этап социализации личности, именно в этот период идет завершение воспитательного воздействия на человека, организуемого обществом.

Исходя из вышесказанного, можно выделить автономные параметры университета как организации с воспитательной функцией, а именно:

- по принципу вхождения;
- по юридическому статусу;
- по ведомственной принадлежности;
- по степени открытости;
- по ведущей функции;
- по длительности функционирования;
- по возрастному составу.

Эта информация дает старт к осмыслению процесса воспитания студентов в высшей школе в условиях дистанционного образования.

Сущность социального воспитания в этих условиях состоит в предоставлении студенту самому ориентироваться в об-

разовательном пространстве, приобретать необходимый социальный опыт с поддержкой тьютора и формировать мотивацию к участию в новых социальных отношениях.

Библиографический список

1. Коряковцев, С.П. Проблема индивидуального сопровождения обучающегося в условиях дистанционного образования [Текст]: материалы III Международной молодежной научно-практической конференции / С.П. Коряковцев // *Карьерный успех: формирование кадрового потенциала*. – Ярославль, 2014. – С. 37-43.

2. Коряковцева, О.А., Куликов, А.Ю. К вопросу о работе факультетов в системе ДПО университета [Текст]: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов // *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации*. – Ярославль, 2014. – С. 24-26.

УДК 378

О.А. Коряковцева, М.В. Новиков, А.Ю. Куликов

Основные положения развития дополнительного профессионального образования в современном университете

Аннотация. В статье выявляются основания модернизации целей непрерывного образования, рассматриваются перспективы организации обучения взрослых в системе ДПО университета.

Ключевые слова: система ДПО, направления деятельности системы ДПО университета, непрерывное образование.

Идея непрерывного образования, доминирующая в настоящее время в отечественной теории образования и являющаяся одним из приоритетов государственной политики в этой сфере, выдвигает различные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека: формальные, неформальные и информальные.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» обозначена стратегическая цель: повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Поставленные в Концепции задачи могут быть решены в том числе и за счет создания до 2020 г. условий для ежегодного обучения по программам дополнительного профессионального образования не менее 25-30% занятого населения страны.

По данным экспертной оценки Министерства образования и науки Российской Федерации, в ближайшие 10 лет около 80 % используемых сегодня технологий устареет, а 80 % работников будут иметь образование, полученное более десяти лет назад. Очевидно, что потребуется динамичное развитие системы «образование через всю жизнь».

Согласно статистическим данным, экономически активное население в России составляет 76,2 млн. чел. Из них ежегодно по программам ДПО проходят обучение около 1,5 млн. человек, то есть всего около 2%. Таким образом, динамично развиваясь, система дополнительного профессионального образования становится одним из системообразующих факторов, обеспечивающих реализацию государственной политики не только в области образования, но и в социально-экономической сфере, подготавливая профессионалов с современным уровнем мышления и компетенций.

Отметим, что в отличие от базового образования программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров реализуются в гораздо более краткие сроки, ориентируются на конкретного заказчика и мобильно реагируют на требования рынка.

В условиях экономического кризиса именно система ДПО становится одним из факторов повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда, усиления мотивации работников к высокопроизводительному труду, создания эффективного механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя. Человек уже не намерен, как в советское время, «отсиживать» курсы повышения квалификации. Очень часто

специалист сам оплачивает свое обучение, стремясь получить современные технологические знания для новых возможностей в профессиональном развитии. Это рождает высокие требования к организации и качеству дополнительного профессионального образования.

Целенаправленный и последовательный уход государства из сферы управления реализацией дополнительного профессионального образования на протяжении последних десятилетий привел к закреплению этой позиции законодателем. Ответственность за организацию и качество программ ДПО теперь возложена на образовательные учреждения. Принятие Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также других нормативных правовых актов потребовало коренного пересмотра стратегии ДПО.

Существенные изменения в законодательстве об образовании связаны со следующими основными организационными условиями.

Во-первых, отмена государственной аккредитации системы ДПО и замена ее общественной или профессионально-общественной аккредитацией.

Во-вторых, отказ от документов государственного образца в сфере ДПО. Образовательные учреждения с 1 сентября 2013 г. должны по результатам освоения образовательных программ выдавать документы установленного образца. Таким образом, ответственность за качество программ дополнительного профессионального образования полностью ложится на образовательное учреждение.

В-третьих, внедрение профессиональных стандартов в различные сферы профессиональной деятельности требует привлечения работодателей к разработке дополнительных профессиональных программ.

В-четвертых, усиление требований к оценке качества обучения со стороны потребителя. Потребитель должен не просто выбирать программу из того перечня, который предлагает ему образовательное учреждение, он должен участвовать в процессе ее подготовки и оценивать качество реализации.

В-пятых, радикальное обновление методов и технологий обучения, использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, кардинальные изменения в законодательстве, а также определенные государством ориентиры в сфере непрерывного образования позволяют выделить приоритетные направления деятельности образовательного учреждения по совершенствованию системы ДПО.

Целью данного направления деятельности вуза является обеспечение высокого качества непрерывного образования, удовлетворение потребностей личности и требований работодателей на основе инновационно-проектных методов повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Приоритетные направления деятельности системы ДПО образовательного учреждения следующие:

- проведение маркетинговых исследований для выявления спроса и продвижения на рынок образовательных услуг в сфере ДПО;

- постоянное обновление образовательных программ и развитие новых направлений деятельности (тьюторство, коучинг, консалтинг);

- приведение учебных и учебно-методических материалов по ДПП в соответствие с новыми нормативными правовыми требованиями;

- разработка средств оценки динамики сформированности профессиональных компетенций и трудовых функций у слушателей;

- разработка образовательных программ и технологий обучения, ориентированных на особенности взрослых обучающихся, принципы деятельностного и компетентностного подходов в образовании;

- повышение эффективности системы ДПО с учетом требований профессиональных стандартов путем применения современных средств и методов обучения, увязки содержания обучения с потребностями практики, приближения обучения к конкретному рабочему месту посредством использования новейших информационных и телекоммуникационных технологий;

- внедрение накопительной системы обучения в сфере ДПО;

- организация интенсивной языковой подготовки ППС и научных сотрудников с целью обеспечения экспорта об-

разовательных услуг, их участия в сетевом взаимодействии с зарубежными университетами;

- совершенствование деятельности системы ДПО в соответствии с требованиями новых профессиональных стандартов;

- разработка нового методического обеспечения и начало реализации сертификации профессиональных компетенций преподавателя высшей школы и преподавателя ДПО в связи с утверждением профессионального стандарта. Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании).

Ожидаемые результаты:

- рост результативности (увеличение численности слушателей) и повышение рентабельности ДПП и других направлений деятельности (наука, консалтинг, инновации);

- внедрение результатов научных исследований в процесс повышения квалификации и переподготовки кадров, рост востребованности учебно-методических и научных разработок ППС университета;

- увеличение востребованности ППС при проведении консалтинговой деятельности, экспертизе образовательных программ, учебно-методической и научно-методической документации и аттестации кадров;

- банк электронных образовательных ресурсов, направленных на реализацию программ с использованием ДОТ;

- рост потенциала университета, повышение его рейтинга, укрепление его имиджа среди других вузов;

- развитие системы межрегионального сетевого взаимодействия университета с организациями – партнерами в сфере ДПО.

Библиографический список

1. Коряковцева, О.А., Куликов, А.Ю. К вопросу о работе факультетов в системе ДПО университета [Текст]: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / О.А. Коряковцева,

А.Ю. Куликов // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. – Ярославль, 2014. – С. 24-26.

2. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В., Шивякова, Е.В. Мотивационный потенциал курсов повышения квалификации в вузе [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, Е.В. Шивякова // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики. – Костромской государственный технологический университет. – 2015. – С. 191-192.

3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 8. – С. 132-135.

УДК 316.27

М. Н. Кротова

Адаптация курсантов – основа обучения в военном вузе

Аннотация. В статье представлен анализ основных особенностей современного состояния проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе, акцент сделан на специфике социально-психологической адаптации курсантов военных вузов.

Ключевые слова: адаптированность, адаптация, курсант, начальный этап обучения в вузе.

В настоящее время в среде отечественных и зарубежных социально-психологических исследований заметно существенное повышение интереса к различным граням адаптации человека в обществе, но наряду с этим можно отметить наличие существенных расхождений в методологических и методических подходах к определению, содержанию и проблематике адаптации личности.

Важно отметить, что понятие «адаптация» все более активно используется в психолого-педагогической науке. Мы ви-

дим стремление ученых более целостно подойти к человеку в процессе освоения им новых социальных и профессиональных ролей при анализе его поведения в процессе воспитания и обучения. Поэтому значимую роль играет изучение процессов адаптации студентов-первокурсников, так как от того, как они будут подготовлены на первом этапе обучения зависит уровень их дальнейшей профессиональной подготовки и деятельности.

Сегодня в условиях объективного возрастания научного интереса к этому процессу возникает необходимость анализа феномена «адаптации» применительно к курсантской среде в рамках военного института.

Адаптация курсанта представляет собой одну из предпосылок к качественной профессиональной подготовке будущего специалиста. В первую очередь необходимо определить общие особенности адаптации курсантов к обучению в военном вузе, но прежде всего нужно ответить на вопрос, что принято понимать под термином «адаптация».

Многие авторы и исследователи проблемы адаптации дают различные определения, соотносимые с теми или иными научными направлениями.

Мы опираемся на определение А.В. Карпова, В.Е. Орла, В.Я. Тернопола, которые рассматривают её с позиций включенности личности в совместную деятельность. В этом случае предполагается, что в коллективе есть общие цели.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что адаптация – динамический процесс, включающий активность со стороны личности, сопровождаемый также определенными сдвигами в ее структуре.

Известно, что в процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе.

Сложность этого периода заключается в том, что у студента:

- происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности,
- осваиваются новые способы познавательной деятельности,
- формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений.

Особо отметим, что психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией. Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя».

Даже те, кто отлично окончил среднюю школу, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности.

Мы понимаем, что чем эффективнее пройдет адаптация студентов к вузовскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

Несмотря на очевидную практическую значимость, проблема изучения особенностей адаптации военнослужащих является далеко не изученной.

Проблема адаптации в военной психологии рассматривается с общепринятых в современной отечественной психологии позиций.

Отметим, что условия адаптации курсантов к обучению имеют ряд существенных отличий от гражданских вузов. С первых дней нахождения в военном вузе курсанты, помимо обучения, должны выполнять профессиональные обязанности военной службы. Нельзя не отметить, что наиболее сложным периодом в процессе адаптации к обучению в условиях военного вуза, бесспорно, является начальный период.

Исследователи, занимающиеся изучением личности курсантов, отмечают, что адаптация курсантов начинается еще при поступлении, когда они еще являются абитуриентами. В это время начинается выстраивание межличностных отношений, «зарабатывание авторитета», но многие абитуриенты к этому не готовы.

После поступления в вуз курсанты первого курса вынуждены проживать со своими товарищами в казарме, в этот период они начинают испытывать дискомфорт. Кроме того начинаются наряды, которые также являются источником негативных эмоций.

Возникают и другие проблемы, в частности, связанные с нарушением сна, с накоплением утомления, сонливостью, что часто приводит к засыпанию курсантов во время учебного процесса.

Все это происходит потому, что большинство поступивших в военный вуз пока не готовы к военной службе, часто не имеют необходимых личностных установок. Попадая в новые условия жизни, курсанты зачастую демонстрируют низкий уровень подготовки, даже имея высокие оценки, полученные в средней школе. И еще - в процессе адаптации происходит снижение познавательных процессов личности.

Итак, резкое изменение условий жизни, новизна обстановки -- приводят к коренной ломке ранее сложившихся жизненных привычек, перестройке всего динамического стереотипа.

Неудачи переживаются, как правило, глубоко, начинает пропадать интерес к избранной профессии. Все эти обстоятельства негативно влияют на социальную и профессиональную адаптацию курсантов и в определенной мере способствуют снижению мотивации к службе, подрывают стремление повышать свой профессиональный уровень, а иногда и желание обучаться в вузе дальше.

Затягивание процесса психологической адаптации нередко обуславливает нарушения курсантами воинской дисциплины, безынициативность и равнодушие к изучаемым предметам и даже ухудшение состояния здоровья. В свою очередь, все это влияет на возникновение межличностных конфликтов и другие негативные последствия.

Отметим, что своеобразие взаимосвязанных этапов, в процессе которых происходит психологическое становление курсанта, обусловлено не столько последовательностью овладения учебным материалом, сколько динамикой интеграции его в новую среду с принятием существующих в ней норм и требований.

Кроме того, для адаптации в новой социальной среде важно сформировать умение быстро находить свое место в совместной деятельности, выстраивать свою роль в новом коллективе.

Продолжая осмысливать термин «адаптация» в контексте военного образования, мы пришли к выводу, что этот термин включает в себя следующие компоненты:

– адаптация непосредственно к учебе (Она характеризуется как текущим (экспертная оценка успешности и текущая успеваемость), так и итоговым контролем успешности в учебной деятельности (успешностью сдачи сессии, количеством задолжностей и т. д.);

– адаптация к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности (готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и воинской дисциплины, наличие поощрений и взысканий за несение службы в карауле или исполнение служебных обязанностей в наряде, хорошие или удовлетворительные взаимоотношения с командирами – офицерами и сержантским составом);

– адаптация в воинском коллективе, выстраивание эффективного общения (определением позиции в учебной группе, участием (или неучастием) в конфликтах, стилем поведения в конфликтной ситуации).

Кроме того, определены факторы, влияющие на успешность протекания адаптационных процессов, которые можно разделить на две группы:

- объективные (средовые);
- субъективные.

В качестве объективных, то есть независимых от конкретной личности, выступают следующие:

- учебная программа по подготовке к выполнению служебных и специальных обязанностей,
- жилищные, бытовые условия,
- условия отдыха и досуга, обеспечение денежным и материальным довольствием.

В качестве субъективных факторов, то есть факторов, зависящих от каждого конкретного курсанта, можно назвать:

- биографические особенности, среда и методы и технологии воспитательной работы;
- уровень подготовки к обучению в вузе;
- состав семьи, уровень образования родителей, последнее учебное заведение (служба в войсках, работа);
- возраст, мотивация обучения в академии, степень расхождения реальных и идеальных (до поступления) представлений об обучении, психологические особенности;

- уровень притязания и самооценка, уровень специальных и общих особенностей;
- коммуникативные и общие адаптивные способности, ценностные ориентации, направленность личности, наличие определенных личностных черт.

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о том, что без обширного и глубокого изучения особенностей адаптации курсантов к обучению в военном вузе не обойтись, так как специфика вуза и актуальность проработки данного вопроса очевидны.

УДК 681.324

А.А. Ляндаев

Применение дистанционных форм и методов обучения в учебном процессе организации дополнительного профессионального образования

Аннотация: Рассмотрены вопросы организации дистанционного образования в целях предоставления образовательных услуг широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии, основные задачи, связанные с созданием системы дистанционного образования, отмечена новая роль преподавателя в образовательном процессе.

Ключевые слова: дистанционное образование, система дистанционного образования, специализированная информационно-образовательная среда, критерии, средства и системы контроля качества дистанционного образования, средства телекоммуникации.

Процесс развития высшего профессионального образования выдвигает на повестку дня выделение в нем дистанционного образования как привлекательного и востребованного. Возможности его внедрения в практику подготовки профессиональных кадров имеют большие перспективы.

Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.).

Говоря об актуальности ДО, следует помнить, что отсутствуют какие-либо экономические, физические и технические возможности обеспечить сосредоточение, накопление и использование всех информационных ресурсов одновременно в нескольких, даже самых крупных высших учебных заведениях или других научно-образовательных центрах в отдельных странах или в содружестве стран.

Именно это обстоятельство следует иметь в виду, когда речь идет о развитии системы дистанционного образования (СДО). Высшей целью создания и развития СДО является предоставление обучающимся в любых районах страны равных образовательных возможностей, а также повышение уровня образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих вузов, лидирующих отраслевых центров повышения квалификации, других образовательных учреждений.

Основными задачами, связанными с созданием СДО в системе высшего профессионального образования, являются:

1. определение и закрепление принципов организации и функционирования СДО;
2. формирование организационно-управленческой структуры СДО и финансовых механизмов, обеспечивающих ее развитие;
3. разработка нормативно-правового обеспечения СДО;
4. создание системы информационно-аналитического и маркетингового обеспечения СДО;
5. разработка теоретических, научно-психологических основ и конкретных методик ДО с учетом социальной, культурной, профессиональной, этнической, возрастно-психологической и иной специфики обучающихся;
6. создание специализированных информационно-образовательных сред и курсов ДО;

7. разработка критериев, средств и систем контроля качества ДО, разработка и репродуцирование методических материалов, программ, курсов и их сопровождения;

8. совершенствование коммуникационной инфраструктуры для реализации образовательных технологий;

9. создание системы подготовки, переподготовки и повышения кадров СДО;

10. разработка и осуществление программы проведения рекламно-пропагандистской кампании (с учетом специфики регионов и типов контингента пользователей), направленной на ознакомление населения с принципами функционирования, возможностями и преимуществом СДО и на придание ей статуса высокой престижности и социальной значимости;

11. развитие международного сотрудничества в области ДО.

Центральным звеном СДО являются средства телекоммуникации и их транспортная основа (глобальные компьютерные сети на базе телефонных, оптико-волоконных, спутниковых и радиоканалов). Они используются для обеспечения образовательных процессов:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами; обратной связью между преподавателем и обучаемым;

- обменом управленческой информацией внутри системы ДО;

- выходом в международные информационные сети, а также для подключения в СДО зарубежных пользователей.

Особо следует отметить новую роль преподавателя: на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучающимся в их профессиональном самоопределении.

В процессе изучения курсов осуществляется специализированный контроль качества образования. В качестве форм контроля в ДО используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы. Следует особо подчеркнуть, что решение проблемы контроля качества ДО, его соответствия образовательным стандартам

имеет принципиальное значение для успеха всей системы ДО. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов ДО, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Поэтому для осуществления контроля в СДО должна быть создана единая система государственного тестирования.

Технология дистанционного обучения - это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать требованиям его представления. Содержание предлагаемого к освоению знания аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для ДО и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах, а также в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т.д.

Для дистанционного образования как новой формы обучения должны быть разработаны соответствующие модели, ориентированные на проблемы общества, его культуру и потребности в образовании.

В процессе становления ДО могут появиться новые модели, которые в случае необходимости должны быть быстро включены в систему ДО. Примером таких новых моделей могут служить объектно-ориентированные или проектно-информационные модели обучения. В числе организационных форм обучения в этих моделях могут использоваться телеконференции, позволяющие уяснить задачу и проблему осваиваемой области знаний; информационные сеансы, в процессе которых обучающиеся работают с информационными полями из различных банков знаний и баз данных; проектные работы, позволяющие, используя полученную информацию, создавать фрагменты виртуальных миров, соответствующих познаваемой области жизни, проводить анализ случая, деловые и имитационные игры, тренинги и др.

Все перечисленные формы предполагают высокий уровень индивидуализации обучения, не исключая делового общения как с сокурсниками, так и с ведущими специалистами в данной области знания. Эти формы выступают как организацион-

ные формы обучения. Однако в них принципиально изменяется способ представления и усвоения знаний, а также форма взаимодействия между обучающимся и преподавателем, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Источником информации в такой модели являются базы данных, банки данных и книги; координатором образовательного процесса - преподаватель, а интерпретатором знания - сам обучающийся.

Дистанционное обучение зарекомендовало себя как наиболее эффективное в тех случаях, когда требуется охватить максимальную аудиторию при ограниченных ресурсах. Его можно охарактеризовать как современную форму заочного обучения на основе новых информационных технологий и систем multimedia. Современные средства телекоммуникации и средств multimedia, методология дистанционного обучения позволяют преодолеть недостатки традиционной заочной формы обучения, сохраняя при этом все ее достоинства: массовый охват аудитории, отсутствие жилищных проблем и т.д., обеспечивая при этом дополнительную экономию на командировочных расходах обучающегося, что приводит к значительному снижению стоимости обучения.

ДО способствует усилению интеграции образовательных структур и развитию непрерывного образования граждан.

УДК. 159.9

В.А. Мазиллов

Создание научной школы: необходимое и достаточное

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса создания научной школы в провинциальном вузе и выявлению комплекса условий, способствовавших этому, исследованию обстоятельств создания Ярославской психологической школы. Представлены биографические сведения о В.С.Филатове, который был основателем ярославской психологической школы. В статье проанализированы ранние этапы развития психологии на ярославской земле. Особенное внимание уделяется созданию

условий для того, чтобы школа возникла и развивалась. Подробно анализируется деятельность В.С.Филатова по созданию школы, обсуждается проблема критериев возникновения научной школы. Выделяются следующие критерии (общая для школы исследовательская проблематика, пространственно-временное единство, принципы, характеризующие исследовательский подход в данной школе, наличие разных поколений ученых в школе, организационные условия - наличие кафедры или лаборатории, института, открытие аспирантуры и решение проблемы воспроизводства научных и преподавательских кадров, проведение научных конференций, издательская деятельность, отражающая продукцию школы, признание достижений школы коллегами и научным сообществом). Дается анализ особенностей складывающейся школы, выделяются условия, способствовавшие ее формированию.

Ключевые слова: пединститут, кафедра, научная школа, условия.

Феномен провинциального университета еще не проанализирован и не осмыслен должным образом. При этом важно, как понимается и осмысливается не только университет и его миссия, но и сам феномен провинции. Широко известно, что В.О. Ключевский рассматривал соотношение столица – провинция весьма парадоксально: «В России центр на периферии». Заслуживает также внимания глубокая мысль Б.В. Раушенбаха, согласно которой «в провинции характерно стремление к чему-то более высокому, чем повседневность. Оно там сильнее выражено, чем в центре» [7, с.186].

24 августа исполнилось 115 лет со дня рождения Василия Степановича Филатова (1900-1974), известного отечественного ученого, философа и психолога, создателя ярославской психологической школы. Соответственно уже сорок лет, как профессора нет с нами. Прошедшие годы позволили всем убедиться, что ярославская психологическая школа является одной из ведущих в нашей стране, дело профессора Филатова достойно продолжается сегодня новыми поколениями ярославских психологов.

Задачей данной статьи является проследить процесс создания научной школы в провинциальном вузе и выявить комплекс условий, способствовавших этому процессу.

Остановимся кратко на основных вехах биографии В.С.Филатова. Ровесник века, В.С. Филатов родился 24 августа 1900 года в крестьянской семье в селе Промзино Алатырского уезда Симбирской губернии. В 1915 году, закончив Высшее начальное училище в селе Промзино, занимался репетиторством и готовился к сдаче экзаменов на аттестат зрелости. В 1917 году окончил восьмой (педагогический) класс гимназии и поступил на филологический факультет Казанского университета, где проучился 2 года. В 1921 г. по студенческой мобилизации был направлен на политпросветработу при штабе дивизии Казанского военного округа. В 1923 году продолжает учебу: сначала в Одессе, где слушает лекции С.Л. Рубинштейна, а затем во 2-м МГУ. После реорганизации последнего переводится в Ленинград в ЛГПИ им. Герцена, который оканчивает в 1926 году. После окончания института работает преподавателем в Покровском педагогическом училище в Подмоскowie, где преподает психологические и педагогические дисциплины. В августе 1927 года становится научным сотрудником и одновременно аспирантом научно-исследовательского института педагогики в Москве. С 1930 года В.С.Филатов работает на руководящих должностях в ряде вузов СССР [1].

С 1 сентября 1946 года В.С.Филатов начинает свою работу в Ярославском педагогическом институте. Он назначен заместителем директора института и заведующим кафедрой психологии. Летом 1946 года он окончил Всесоюзные курсы преподавателей логики. Как мы увидим, это факт, имеющий большое значение, и вообще можно сказать, что для Ярославского педагогического института начинается новый «филатовский» этап. С приходом В.С. Филатова кафедра психологии становится самостоятельной (до 1946 года существовала кафедра психологии и педагогики, созданная в 1936 году после постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» «на месте» упраздненной кафедры психологии и педологии). Что важно – при кафедре открывается кабинет логики и психологии, в котором сосредоточивается психологическая литература, накапливается оборудование для проведения лабораторных занятий по психологии.

Мы уже упоминали, что В.С. Филатов закончил курсы по логике. По его инициативе в институте открывается отделение логики и психологии, на котором готовили преподавателей этих дисциплин в средней школе. Напомним, что после войны какое-то время эти предметы преподавались в средней школе. Для интересующей нас темы важно подчеркнуть, что в Ярославле теперь появлялись выпускники, имеющие более глубокую психологическую подготовку, чем студенты чисто педагогических специальностей. Некоторые из них (как, например, Г.А. Мурашёв, Н.П. Ерастов) стали впоследствии членами кафедры. С другой стороны, преподавание психологии на более высоком уровне потребовало повышения квалификации преподавателей и привлечения кадров из Москвы и Ленинграда. Нужно согласиться с оценкой Г.А. Мурашёва: «Несмотря на все издержки, открытие отделения логики и психологии знаменовало новый этап в развитии психологического образования в стране, поскольку значительно расширялось число центров психологической подготовки, ранее ограниченное четырьмя городами - Москвой, Ленинградом, Тбилиси и Киевом» [6, с.33].

Сам В.С. Филатов читал лекции по общей психологии и логике. Как отмечает Г.А. Мурашёв, В.С. Филатов был хорошим лектором, умел просто и доступно объяснить самые сложные вопросы. Важно отметить, что, способствуя повышению квалификации преподавателей кафедры психологии, В.С. Филатов не забывал и о своем научном росте. В октябре 1949 года он поступает в докторантуру при секторе психологии института философии АН СССР. Научным консультантом, как и ранее руководителем по кандидатской диссертации, был С.Л. Рубинштейн, с которым Филатов был знаком еще по Одессе 1923 года, когда в «мореходке» слушал лекции будущего классика отечественной психологии.

По окончании докторантуры в 1952 году В.С.Филатов защищает в институте философии АН СССР докторскую диссертацию по философским вопросам характера и его формирования. В том же году получает звание профессора, в феврале 1952 года возвращается в Ярославль в качестве директора института и заведующего кафедрой психологии. В октябре 1954 года В.С. Филатов отправляется в длительную (по август 1956

года) командировку в Китай, где работает советником Министерства просвещения КНР по высшему образованию, оказывая помощь не только в развитии педагогических вузов Китая, но и, что особенно важно подчеркнуть, способствует развертыванию научно-исследовательской работы и подготовке научно-педагогических кадров.

Не подлежит сомнению, что глава научной школы должен быть авторитетным ученым, автором научных трудов. Остановимся кратко на основных этапах научной деятельности профессора В.С. Филатова. Его первые публикации посвящены экспериментальному исследованию речи (1931). Эти работы относятся к ставропольскому этапу работы ученого. Они были обобщены в кандидатской диссертации «Речь школьника», защищенной в 1941 году в Ленинграде под руководством С.Л. Рубинштейна. В.С. Филатов становится кандидатом педагогических наук (по психологии). В тридцатые годы В.С.Филатов публикует также конспект лекций по психологии для студентов (Ставрополь, 1933) и посвященную социальному развитию личности в свете задач коммунистического воспитания (Калинин, 1935).

Сороковые годы по понятным причинам оказались не богатыми на публикации, но отметим, что в 1948 году написана важная статья «Ушинский о воле и ее воспитании». Эта статья значима не только тем, что рассмотрен важный вопрос о взглядах Ушинского на волю. Сам Филатов предстает в этой работе как зрелый историк психологии, а анализ методологии Ушинского позволяет сформулировать идеи, которые будут заложены в основание будущей научной школы. К 1950 году оформляется рукопись «Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества», которая двумя годами позже будет защищена в Институте философии АН СССР как докторская диссертация по философии. Консультантом, как уже отмечалось, был С.Л. Рубинштейн. В 1953 году в сборнике трудов Института философии АН СССР «Учение И.П.Павлова и философские вопросы психологии» публикуется работа Филатова «Психология характера в свете павловского учения о высшей нервной деятельности».

Также в 1950-е годы публикуется ряд статей, посвященных различным аспектам формирования характера. В 1960-е го-

ды в работах В.С. Филатова появляются новые мотивы: ряд публикаций по психологии труда, профориентации, научной организации труда, публикуются монографии о формировании характера и личности в труде (1962, 1965), проблемам социальной психологии (1965, 1970), детской психологии. Заслуживает быть отмеченной глава в учебнике по психологии для заочников «Личность и ее направленность» (1967) и соавторство в программе по психологии для педагогических институтов (1965, 1967) (соавторами выступили известные советские психологи В.И. Селиванов и Н.Ф. Добрынин). Несомненно, это признание авторитета ученого. Напомню, что в СССР программы были обязательными для всех многочисленных педагогических институтов РСФСР и всех союзных республик.

Как уже было отмечено, в 1948 году В.С. Филатов публикует большую статью, посвященную анализу взглядов К.Д. Ушинского на проблему воли. Как будет сказано ниже, с подходом Ушинского В.С. Филатов связывает особые надежды. Для педагогического института антропологический подход, развиваемый К.Д. Ушинским, может послужить основанием для развертывания научных исследований в области психологии. В.С. Филатов хорошо понимает, что для подготовки учителей требуется такая психология, которую можно использовать на практике.

В.С. Филатов подчеркивает, что, согласно Ушинскому, воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии. Оценивая подход Ушинского, В.С.Филатов отмечает: «Величие Ушинского как педагога и психолога, смелого новатора в области науки, заключается в том, что он в своей педагогической системе блестяще осуществил принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой» [8, с.100].

Еще раз подчеркнем, что эта идея Ушинского, «принцип гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой», была положена в фундамент методологии ярославской школы. Отметим, что это в традиции Ушинского - продумать методологию, а потом ее реализовывать [3-5].

По возвращении из Китая в августе 1956 года В.С. Филатов снова назначается директором Ярославского государствен-

ного педагогического института и профессором кафедры. С 1956 года начинается целенаправленная работа В.С.Филатова по созданию ярославской школы. Есть основания считать, что ярославская школа именно создавалась ее руководителем, это не был стихийный процесс. По инициативе В.С. Филатова при кафедре открывается аспирантура (1949 год). По свидетельству Г.А. Мурашёва (статья написана в начале 1990-х), «за эти годы через нее прошло более 50 человек. Подавляющее большинство выпускников защитили кандидатские диссертации, а многие потом стали докторами наук и профессорами, заведующими кафедрами, деканами факультетов, ректорами вузов. С 1967 года по 1974 год Ученому совету института было дано право принимать защиту кандидатских диссертаций по психологии. Через этот совет прошли двести аспирантов и соискателей ряда вузов страны» [6, с. 34-35]. Тот же Г.А. Мурашёв отмечает, что на кафедре у Филатова смена поколений происходит «в оптимальном варианте»: «С середины 50-х годов постепенно один за другим уходят психологи поколения, пережившего годы революции и гражданской войны, коллективизации и репрессий 30-х годов, бесконечно тянувшиеся годы Отечественной войны, варварское вмешательство в психологическую науку. Первой из послевоенного поколения психологов на кафедре появилась в 1958 году М.М. Рыбакова. За ней пришли в 1963 г. - В.В. Карпов, в 1964 - Г.А. Мурашёв, в 1965 - А.В. Филиппов, в 1966 г. - Н.П. Ерастов, в 1967 г. - В.В. Новиков, в 1968 - В.Д. Шадриков, в 1969 г. - Ю.К. Корнилов» [6, с. 35-36].

В 1964 г. в Ярославле создается головная для Министерства просвещения РСФСР лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания. «Первым заведующим лабораторией стал А.В. Филиппов. Открытие же ее было подготовлено исследованиями В.В. Карпова по сигнальному программированию. Избранное им направление работы в области психологии труда и инженерной психологии, создание необходимой экспериментальной базы, поначалу очень скромной, послужило основой для исследований, проведенных позднее на кафедре ее многочисленными сотрудниками и аспирантами» [6, с. 36].

Не останавливаясь подробно, обратим внимание на происходящие на кафедре изменения: 1) приток молодых и энер-

гичных сотрудников; 2) успешная работа аспирантуры; 3) открытие диссертационного совета; 4) активная издательская деятельность, издание сборников научных трудов; 5) активные контакты с другими вузами и участие в научных конференциях.

«Кафедра становится межвузовским центром психологии и приобретает заслуженный авторитет в этой области... Начиная с 1963 года каждые последующие два-три года здесь проходили межвузовские, а по существу всесоюзные и даже международные конференции по проблемам психологии труда, трудового обучения и воспитания. Бесспорными лидерами в организации хоздоговорных исследований были А.В. Филиппов и В.Д. Шадриков. За ними тянулись другие молодые сотрудники» [6, с. 37].

Важно наблюдение Г.А. Мурашёва, работу которого мы уже неоднократно цитировали: «Целеустремленность, огромное трудолюбие и увлеченность позволили многим начинающим психологам, не имевшим базового психологического образования, в короткий срок стать квалифицированными профессионалами. Особенно вспоминается дух доброжелательности и взаимопомощи. Практически в каждой диссертации, защищенной в те годы, была частица труда коллег диссертанта» [6, с. 37].

Нас интересует собственно возникновение школы, которое связано с деятельностью В.С. Филатова, поэтому мы в настоящей статье сосредоточились на первом этапе ее возникновения. Настоящая статья не является теоретическим трудом, а имеет описательный характер. Тем не менее важна проблема критериев возникновения нового качества, будь то отрасль психологии или научная школы.

В случае В.С. Филатова можно полагать, мы имеем целенаправленную деятельность лидера. Прежде всего речь идет о создании и сплочении лидером-руководителем малой группы, в которой формируется ценностно-ориентационное единство, специальное внимание уделяется сплоченности группы, формированию позитивного социально-психологического климата. Эффективности создания группы (ядра школы) способствуют условия, которые можно зафиксировать в исследуемом случае: 1) наличие у лидера-организатора харизмы; 2) наличие авторитета, 3) наличие опыта, 3) наличие интеллектуальных возможностей, 4) наличие возможностей предложить базовую платформу для

проведения первых исследований, 5) наличие организационных возможностей, 6) наличие навыков руководства, 7) наличие программы развития школы, 8) необходимы ученики, сподвижники, представители разных поколений (представители старшего поколения как носители ценностей).

В пояснении нуждается, очевидно, тезис о базовой платформе. Первоначально базовую платформу составлял антропологический подход, основы которого были заложены еще К.Д. Ушинским, применительно к деятельности учителя и задачам его подготовки. Этот подход был переосмыслен и конкретизирован лидером школы (1948, 1965, 1968). В том же сборнике имеется статья старейшего доцента кафедры И.М. Цветкова (работал на кафедре с 1930 года), посвященная воспитанию трудолюбия у детей (по Ушинскому) [8]. Фактически все преподаватели кафедры имели публикации по психологическим взглядам Ушинского на изучаемый тем или иным автором предмет (В.С. Филатов, И.М. Цветков, В.В. Карпов, Н.П. Воронин, Ю.П. Вавилов, Н.П. Ерастов, Г.А. Мурашев, А.Г. Поддубный и др.). Поэтому первоначальной платформой была практико-ориентированная методология и психология Ушинского. Последующий анализ показал, что Ушинского можно считать создателем практико-ориентированной психологии.

Это действительно стало «визитной карточкой» ярославской школы - сочетание научности и практической ориентированности. В этом отношении прав А.В.Карпов, когда отмечает, что В.С. Филатов вначале возражал против того, чтобы кафедра занималась и вопросами психологии труда [2], поскольку изначально практическая ориентированность шла от К.Д. Ушинского. И, конечно, как мудрый человек В.С. Филатов очень скоро оценил перспективы возрождающейся в стране после разгрома в тридцатые годы психологии труда и «пробил» организацию лаборатории по этой проблематике.

Вопрос о том, что считать критериями возникновения школы, несомненно, важен. В другом месте мы обязательно вернемся к такому обсуждению. Несомненно, что в каждом конкретном случае необходимо учитывать контекст возникновения той или иной научной школы. Здесь, вероятно, достаточно сформулировать следующие соображения.

Всего скорее на роль критериев могут претендовать нижеприведенные: 1) общая для школы исследовательская проблематика, 2) пространственно-временное единство, 3) принципы, характеризующие исследовательский подход в данной школе, 4) наличие разных поколений ученых в школе, 5) организационные условия - наличие кафедры или лаборатории, института, 6) открытие аспирантуры и решение проблемы воспроизводства научных и преподавательских кадров, 7) проведение научных конференций, 8) издательская деятельность, отражающая научную продукцию школы, 9) признание достижений школы коллегами и научным сообществом.

Таким образом, мы можем констатировать, что в конце 1950-х - 1960-х годах произошло становление ярославской психологической школы, которая возникла в ЯГПИ (ныне Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского), где существует по сей день и в начале 1970-х дала мощную ветвь в Ярославском государственном университете им. П.Г.Демидова.

Библиографический список

1. Ермаков, А.М. Ректоры ЯГПУ (1908-2013) [Текст] / А.М.Ермаков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.

2. Карпов, А.В. Становление школы (вместо предисловия) [Текст] / А.В.Карпов // Общая и прикладная психология: хрестоматия. – М.-Ярославль: РПО, 2001. – С. 3-14.

3. Мазиллов, В.А. Разработка практической психологии: непонятый и неоцененный проект К. Д. Ушинского [Текст] / В.А.Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – № 3. – Т. 2 (психолого-педагогические науки). – 2014. – С. 191-199.

4. Мазиллов, В.А. К.Д.Ушинский как создатель парадигмы практической психологии: непонятый проект [Текст]. /В.А.Мазиллов // Образовательная панорама. Ярославская область: пространство образовательных возможностей: Научно-методический журнал. – 2014. – № 1. – С. 48-60.

5. Мазиллов, В.А. Проект практической психологии К.Д. Ушинского [Текст] / В.А. Мазиллов // Человек. – 2015. – № 6. – С. 107-217.

6. Мурашев, Г.А. Из истории ярославской психологии [Текст] / В.А.Мазиллов // Психологический пульс Ярославля / Под ред. В.В.Новикова. – М.: Ярославль: МАПН, 1998. – С. 21-47.

7. Раушенбах, Б.В. Пристрастие. [Текст]. / Б.В. Раушенбах. – М.: АГРАФ. – 1997. – 432 с.

8. Филатов, В.С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании [Текст] / В.С.Филатов // Ученые записки. Педагогика и психология. – Ярославль: ЯГПИ, 1948. – Вып. 13(23). – С. 75-101.

УДК 378.14

О.С. Рублёва

Дидактические возможности национальных корпусов в процессе языковой подготовки в вузе

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы использования лингвистических компьютеризированных корпусов в процессе языковой подготовки в вузе, приводится пример корпусного исследования фразеологизмов с компонентом «музыкальный инструмент» и обсуждаются его результаты.

Ключевые слова: лингвистический компьютеризированный корпус, BNC, COCA, национальный корпус русского языка (НКРЯ).

В настоящее время очень популярны лингвистические компьютеризированные корпусы (далее – ЛКК), данные которых привлекаются для решения широкого круга лингвистических задач. В. П. Захаров рассматривает ЛКК как «большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных» [4, с. 3]. В. В. Рыков [7] вводит термин «прагматически ориентированный корпус текстов» и описывает такие корпусы текстов как «определённым образом организованное множество, элементами которого являются тексты». ЛКК имеют удобные для поиска поисковые менеджеры и разметку,

что делает поиск и отбор нужной лингвистической и языковой информации простыми.

Достоинствами ЛКК корпусов являются их репрезентативность и сбалансированность. Некоторые исследователи обращают внимание на неоднородность ЛКК разных языков, вследствие чего информация, найденная в корпусе, также неоднородна.

Знакомство с возможностями ЛКК в процессе обучения в вузе способствует формированию лингвистической, языковой, культуроведческой, а также информационно-коммуникационной компетенций.

Рассмотрим возможности ЛКК, способствующих формированию этих компетенций, на примере изучения фразеологизмов, освоение которых, по мнению Т.А. Потапенко «требуется от учащегося и преподавателя дополнительных усилий по сравнению с освоением лексики» [6]. По мере продвижения в изучении языка число оригинальных текстов, и устных и письменных, возрастает и учащийся неизбежно сталкивается с нарастающим количеством фразеологизмов, которые он должен понимать и, желательно, запоминать. Учащиеся осознают, что для полноценного владения языком необходимо знание фразеологизмов, особенно употребительных в настоящее время, и проявляют к ним большой интерес. Возникающие сложности определяются многословностью фразеологических оборотов, частой метафоричностью значений, эмоциональной и стилистической окраской и в целом многоцветным ореолом коннотаций с социокультурным фоном, которым обычно окружён фразеологизм в сознании носителя языка. Использование ресурсов ЛКК позволяет преодолеть эти трудности.

Исследование возможностей ЛКК было построено на материале, извлеченном из British National Corpus (BYU-BNC) [2], Corpus of Contemporary American English (COCA) [3].

Целью работы является сравнение фразеологических единиц (далее – ФЕ) с компонентом «музыкальный инструмент» в современных английском и русском языках. Объект данного исследования – группа фразеологизмов английского языка, включающая в свой состав компоненты: bell, trump or trumpet, horn, pipe, drum, fiddle, flute, brass в сопоставлении с фразеологизмами

русского языка, содержащими данные компоненты: колокол или колокольчик, рожок, труба, барабан, скрипка, арфа, балалайка, гусли, гармошка, набат, лира, волынка, шарманка. Для поиска фразеологизмов с исследуемым компонентом использовались словари фразеологизмов и справочные пособия [1, 5, 8, 9, 10], методом сплошной выборки из словарей было выбрано 55 английских ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент».

Благодаря статистическим возможностям НКРЯ было установлено число вхождений ФЕ, начало вхождения ФЕ в корпус, частота употребления ФЕ в определенный период времени. Также была установлена актуальность вхождения каждой ФЕ на 2010-2012 года. К сожалению, многие ФЕ, закрепленные во фразеологическом словаре [5], не нашли своего отражения в РНК.

Согласно данным исследования, наибольшей актуальностью на 2010-2012 года обладают фразеологизмы «по барабану», «первая скрипка», «плясать под чью-то дудку», «тянуть/заводить волынку». Это свидетельствует о частом вхождении в корпус данных ФЕ в последние годы. Всего по количеству вхождений в РНК из исследуемых ФЕ лидирует фразеологизм «бить в набат» (202 вхождения). За ним следуют актуальные сейчас ФЕ «первая скрипка» (143 вхождения) и «по барабану» (142 вхождения).

Наиболее «старым» является фразеологизм «бить во все колокола», упоминание о нем в корпусе датируется 1750 годом. Самой «молодой» корпус определяет фразеологическую единицу «флаг в руки и барабан на шею» (1993 год). Каждая изучаемая ФЕ имеет свой пик актуальности. Однако в среднем актуальность ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» приходится либо на конец XIX века, либо на конец XX века.

Так, фразеологизм «эолова арфа» широко использовался в конце 19 века, 1940 и 1960 годах, на данный момент редко употребим. ФЕ «бесструнная балалайка» был употреблен в романе «Белая Гвардия» в 1923 г. После этого он стал воспроизводимым в устной речи народа, но в корпусе его употребление больше не отражено. ФЕ «по барабану» стал частоупотребимым с 2000-х годов и сейчас является очень распространенным фразеологизмом. Редкий фразеологизм «отставной козы барабанщик» употреблялся в 1900, 1980 годах и в наши дни (в 2009 году). ФЕ «первая скрипка/играть первую скрипку» является усто-

явшимся фразеологизмом, который не теряет свою актуальность и по сей день. Фразеологизм «вторая скрипка/играть вторую скрипку» появился по аналогии с предыдущим фразеологизмом и был актуален в конце XX века. «В одну дудку дудеть» – хорошо известный фразеологизм, часто встречавшийся в произведениях писателей середины XX века, как и более распространенная версия этого фразеологизма – «в одну дуду дудеть». ФЕ «хвост дудкой» является менее распространенной версией фразеологизма «хвост пистолетом». Фразеологизм «это дудки!» был широко употребим в XIX веке, после частота употребления все снижалась, пока не сошла на нет. Достаточно грубым фразеологизмом является словосочетание «зачем козе баян», получивший распространение в конце XX века. ФЕ «плясать под чью-то дудку» широко употребим в разговорной речи, в отличие от её менее актуального варианта – «петь под чью-то дудку». Фразеологизм «звонить в колокола» активно употреблялся в начале XIX века. В настоящий момент корпус не зафиксировал его употребления. Также как и предыдущая ФЕ, фразеологизм «тянуть/заводить волынку» активно употреблялся с 1925 по 1975 годы, но сейчас активность его употребления угасает. В актуальности фразеологизма «бить/звонить во все колокола» тоже наблюдается спад. С 1800 года он находился в активном речевом пользовании. Фразеологизм «по ком звонит колокол» то и дело всплывает в публицистических текстах.

Британский национальный корпус включает 100 миллионов слов, образцов письменной и устной речи, полученных из широкого круга источников [2]. Корпус существует с 1980 года, последнее обновление состоялось в 2007 году. Письменная часть BNC составляет 90% и включает в себя выдержки из региональных и национальных газет, специализированных периодических изданий и журналов для всех возрастов и интересов, академических книг и популярной литературы, опубликованные и неопубликованные письма и записки, школьные и университетские эссе и другие виды текста. Устная часть корпуса (10%) состоит из орфографических транскрипций и примеров разговорного языка, собранных в различных контекстах, начиная от деловых или правительственных заседаний до радиошоу. Однако BNC предо-

ставляет для исследования лишь количество вхождений искомой ФЕ, что делает исследование узконаправленным. Более того, многие ФЕ, закрепленные в словаре А. В. Кунина [4], не нашли отражение в BNC.

По результатам исследования наиболее употребимым является фразеологизм «to ring the bell» (52 вхождения). Также прочно закреплены в языке ФЕ «pipe dream», «fit as a fiddle», «to play the second fiddle» и «He who pays the piper, calls the tune».

Корпус современного американского английского языка (COCA) составляют более 450 миллионов слов из 189,431 текстов [3]. Данный корпус существует с 1990 года и включает в себя данные с 1990 по 2012 года. Все тексты корпуса разделены на пять групп по стилю текста.

Корпус показывает количество вхождений искомой ФЕ в целом и количество вхождений по каждому стилю текста. Также указывается год каждого вхождения, что позволяет проследить начало вхождения ФЕ в корпус, актуальность на сегодняшний момент и проследить пик актуальности искомой ФЕ. В отличие от РНК эта информация не представлена в виде графика, что осложняет работу с корпусом. К сожалению, многие ФЕ, закрепленные в исследуемом фразеологическом словаре [5], не нашли своего отражения в COCA. По результатам исследования ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» по данным COCA можно выделить два фразеологизма, обладающих явным преимуществом в активности употребления: «to ring the bell» (163 вхождения) и «pipe dream» (197 вхождений). Данные фразеологизмы также являются наиболее актуальными на сегодняшний день. Так как актуальность как таковая не указывается в COCA, то нам пришлось высчитать её самостоятельно. Что касается стиля употребления исследуемых ФЕ, то они нашли применение в текстах публицистического стиля и художественной литературы, отчасти в текстах разговорного стиля и разговорной речи. Научный стиль не содержит исследуемых ФЕ.

Таким образом, ЛКК представляют собой богатый источник сведений об английских и русских фразеологизмах с исследуемым компонентом и позволяют представить особенности их функционирования. Привлечение данных ЛКК в процесс обучения иностранному языку в вузе безусловно эффективно.

Библиографический список

1. A to Z of Musical Instrument [Электронный ресурс] // URL: <http://www.imit.org.uk/pages/a-to-z-of-musical-instrument.html> (дата обращения 12.06.2015).
2. British National Corpus [Электронный ресурс] // URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 30.01.2016).
3. The Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/coca>
4. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика Текст]: учебно-методическое пособие / В.П. Захаров. – СПб., 2005. – 48 с.
5. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст]/ А.В. Кунин. – М.: Рус. яз., 1984. – 942 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 30.01.16)
7. Рыков, В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов [Электронный ресурс] / URL: <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (дата обращения 12.06.2015)
8. Словарь употребления английских пословиц [Текст]/ М. В. Буковская, С. И. Вяльцева, З. И. Дубянская и др.- М.: Русский язык, 1988. – 378 с.
9. Федоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка [Текст] / сост. А.И. Федоров. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 880 с.
10. Энциклопедия музыкальных инструментов [Электронный ресурс] / URL: <http://eomi.ru/list/> (дата обращения 12.06.2015)

УДК 371.72

Е.В. Свинар

Методические приемы применения специальных комплексов лечебной физической культуры и зрительной гимнастики для профилактики и коррекции нарушений зрения у детей младшего школьного возраста

Аннотация. В работе рассматривается влияние специальных комплексов лечебной физической культуры, зрительной

гимнастики, дыхательных и релаксационных упражнений, а также специально подобранных подвижных игр на функциональные показатели зрительного анализатора у младших школьников в ходе образовательного процесса. Показан вклад различных негативных факторов в развитие миопии.

Ключевые слова: младшие школьники, миопия, ЛФК.

В России, по данным Министерства здравоохранения, более миллиона детей страдают различными заболеваниями глаз и нарушениями зрения. С каждым годом число таких детей растет. Поэтому специалисты придают большое значение профилактике и ранней диагностике нарушений зрения [1].

Возраст поступления ребенка в школу совпадает с периодом функциональной неустойчивости органа зрения. Около 5% детей имеют проблемы со зрением и носят очки до начала периода обучения. В то же время учебный процесс связан со значительным возрастанием нагрузки на глаза, поэтому частота нарушений зрения у выпускников школ в России достигает 22–25% [2].

Доказано, что развитие и прогрессирование нарушений зрения в детском и подростковом возрасте можно предотвратить, используя простые не медикаментозные методы: правильная организация рабочего места школьника, адекватный режим зрительных нагрузок, достаточная физическая активность, специальные упражнения для расслабления и тренировки зрительного аппарата [3].

С целью улучшения функциональных показателей зрительного анализатора у младших школьников в ходе образовательного процесса нами разработана методика физических упражнений для профилактики и коррекции нарушений зрения, включающая специальные комплексы лечебной физической культуры, зрительной гимнастики, дыхательных и релаксационных упражнений, а также специально подобранные подвижные игры. Для решения поставленной цели использовались следующие методы:

1. Анализ литературных источников по исследуемой проблеме.

2. Анализ медицинских карт учащихся (форма У – 086), из которых отобраны сведения, характеризующие остроту зрения ребенка.

3. Методы определения состояния органа зрения:

- анкетирование, позволяющее выяснить состояние зрительного анализатора у детей, предрасполагающие факторы к ухудшению зрения, условия, в которых проходит учебная деятельность ребенка;

- метод оценки остроты зрения основан на использовании таблицы Д.А. Сивцева и С.С. Головина, содержащей кольца Ландольта и буквенные оптоотыпы;

- тест А.А. Малиновского позволяет выявить детей, ещё не имеющих близорукость, но более других подверженных ей – «группу риска» по миопии.

4. Педагогический эксперимент – специально организуемое исследование, проводимое с целью выяснения эффективности применения тех или иных методов, средств, форм, видов, приемов и нового содержания обучения, тренировки, реабилитационного и коррекционного процесса.

5. Методы математической статистики - полученные результаты обрабатывались известными статистическими методами. Определялась средняя арифметическая величина (M), среднеквадратичное отклонение (δ), стандартная ошибка средней арифметической величины (m), средняя ошибка разности (t). Достоверность различия оценивали по критерию Стьюдента (t).

С целью оценки состояния зрительного анализатора проводили исследование остроты зрения для правого и левого глаза, а также пробу Малиновского для выявления скрытой предрасположенности к миопии. На основании результатов пробы дети, участвующие в эксперименте ($n=46$), были разделены на три группы: имеющие миопию ($n=14$), имеющие предрасположенность к миопии (положительный тест Малиновского, $n=11$), не имеющие нарушений зрения ($n=21$). Повторное тестирование происходило после проведения эксперимента, его результаты подверглись статистической обработке по критерию Стьюдента.

Возможные причины нарушения зрения оценивали по результатам анкетирования учащихся и их родителей, и на его основании составили рейтинг факторов, отрицательно влияющих на функционирование зрительного анализатора. Анкетирование показало, что наибольший вклад в развитие миопии вносят следующие факторы:

1. Длительный просмотр телепередач (более 80 мин в день) – 98%.
2. Продолжительное нахождение за компьютером (более 1 часа в день) – 70 %.
3. Наличие дома персонального компьютера – 50%.
4. Патология органа зрения у родителей (хотя бы у одного) – 42 %.
5. Выполнение домашнего задания в вечернее время – 62,5%.
6. Использование при выполнении домашнего задания только местного освещения рабочего места (настольная лампа) – 31%.

Кроме того, анкетирование показало, что общее состояние здоровья детей хорошее, все дети занимаются в основной физкультурной группе, 33% посещают секции плавания и лыжной подготовки. Дети знают, что во время подготовки уроков, работы за компьютером и просмотра телевизора необходимо делать перерывы. Никто из учащихся не выполнял упражнения зрительной гимнастики как в условиях школы, так и дома. Таким образом, анкетирование позволило определить возможные причины ухудшения зрения у учащихся начальной школы, а также провести необходимую профилактическую работу с родителями, учителями и школьниками.

Разработанный нами комплекс лечебной физической культуры и зрительной гимнастики предусматривает использование следующих принципов физической реабилитации [4]:

- партнерство классного руководителя, школьного врача, родителей и самого школьника;
- принцип системности воздействия с обеспечением определенного подбора упражнений и последовательности их применения;
- принцип регулярности воздействия, которая обеспечивает развитие и восстановление зрительного анализатора;
- принцип постепенного нарастания нагрузки и длительности применения зрительной гимнастики в сочетании со специальными упражнениями, поскольку восстановление нарушенных функций возможно лишь при условии длительного и упорного повторения упражнений;
- принцип разнообразия и новизны в подборе и применении упражнений, целесообразно через каждые 3-4 недели обновлять 20-30% упражнений;

- принцип умеренности воздействия упражнений;
- принцип непрерывного и комплексного воздействия.

Эксперимент проводился в 2 периода: подготовительный и основной. Цель подготовительного периода – адаптация органа зрения к повышению зрительной нагрузки. Продолжительность данного периода составляет 6 недель, в течение которых проведено 12 занятий. В подготовительном периоде использовались следующие средства: 1) общеразвивающие упражнения (ОРУ). Они необходимы для всестороннего и гармонического развития организма, а также для подготовки организма к предстоящей работе. ОРУ направлены на укрепление здоровья детей, укрепление отдельных групп мышц, особенно мышц верхних конечностей и шейного отдела, что способствует улучшению кровоснабжения зрительного анализатора. При обучении ОРУ на занятиях использовались методы слова, наглядности, дистанционного управления. ОРУ выполняются в среднем темпе, с большой амплитудой, количество повторений 4-8 раз; 2) специальные упражнения – упражнения с различными предметами разной направленности, необходимые для тренировки зрительного анализатора в естественных условиях, для развития координационных способностей и ловкости, снятия напряжения и противодействия утомлению; 3) зрительная гимнастика – упражнения направлены на улучшение кровоснабжения глазодвигательных мышц, тренировки глазных мышц и связок, циркуляции внутриглазной жидкости. Упражнения выполняются в медленном и среднем темпе; 4) дыхательные упражнения расслабляющего характера для улучшения кровообращения и насыщения мозга кислородом. Дети обучаются разным типам дыхания: грудному, диафрагмальному и смешанному. На эти упражнения в основном периоде отводится 20% от всех упражнений; 5) подвижные игры являются сильнейшим средством всестороннего развития и воспитания детей. Игра – это комплексный метод развития всех физических качеств. Цель подвижной игры - снять напряжение с нервной системы. Игры в подготовительном периоде носят специфический характер, потому что они связаны с работой зрительного анализатора. Они проводятся в конце основной части урока физкультуры, длительность одной игры составляет до 5 мин.

Цель основного периода – укрепить мышцы зрительного анализатора; закрепить навыки выполнения упражнений и полу-

ченные результаты. Продолжительность периода составляет 9 недель, в котором проведено 18 занятий. В основном периоде использовались следующие средства: 1) зрительная гимнастика; 2) специальные упражнения; 3) общеразвивающие упражнения; 4) подвижные игры; 5) дыхательные упражнения; 6) релаксационные упражнения.

Для оценки эффективности воздействия комплексов лечебной физической культуры в сочетании со зрительной гимнастикой на состояние зрительного анализатора нами был проведен сравнительный эксперимент, который показал, что наибольший эффект был достигнут в группе детей с предрасположенностью к миопии. Так, показатели остроты зрения для правого и левого глаза в этой группе в начале эксперимента составили соответственно $0,89 \pm 0,01 D$ и $0,88 \pm 0,01 D$, а в конце эксперимента соответственно $0,99 \pm 0,01 D$ ($p < 0,001$) и $0,99 \pm 0,01 D$ ($p < 0,001$).

Положительная динамика значений остроты зрения прослеживалась и у детей группы с нарушениями в состоянии зрительного анализатора. Так, показатели остроты зрения для правого и левого глаза в этой группе в начале эксперимента составили соответственно $0,65 \pm 0,05 D$ и $0,65 \pm 0,07 D$, а в конце эксперимента соответственно $0,76 \pm 0,05 D$ ($p < 0,1$) и $0,75 \pm 0,05 D$ ($p < 0,1$). По нашему мнению, достоверность этих результатов не была получена вследствие недостаточной продолжительности проводимого эксперимента и малочисленностью исследуемой группой.

Таким образом, разработанные нами комплексы лечебной физической культуры в сочетании со зрительной гимнастикой оказывают положительное влияние на состояние органа зрения у учащихся начальной школы. Эти комплексы препятствуют развитию миопии и способствует поддержанию работоспособности зрительного анализатора. В связи с этим рекомендуем использовать упражнения данных комплексов в работе педагогов и в домашних условиях.

Библиографический список

1. Аветисов, Э.С. Близорукость [Текст]/ Э.С. Аветисов. – М.: Медицина, 2000. - С. 16-54.

2. Артамонова, В.Г. Профессиональные болезни [Текст] / В.Г. Артамонова, Н.А. Мухин. – М., Медицина – 2004. – С. 122-130.

3. Ростомашвили, Л.Н. Физические упражнения для детей с нарушением зрения [Текст]: методические рекомендации для учителей, воспитателей, родителей. – СПб., - 2001. – С. 31.

4. Частные методики адаптивной физической культуры [Текст]: учеб. пос. / под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003.

УДК 378

Т.И. Тарабарина, Е.В. Красильникова

Развитие представлений студентов о педагогической этике

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития представлений студентов о педагогической этике.

Ключевые слова: педагогическая этика, личность, педагогические качества, профессиональная деятельность.

Актуальность вопросов педагогической этики (ПЭ) в настоящее время является более чем очевидной, так как решение этих проблем связано с потребностями развивающегося общества, настоятельно выдвигаются самой жизнью.

Однако проблема ПЭ не нова. Анализ этико-педагогических идей показывает, что уже в древности ученые-философы высказывали свою точку зрения по данной проблеме (Демокрит, Плутарх, Платон и др.). Педагоги-демократы всех времен предъявляли определённые требования к личности педагога-наставника подрастающего поколения (Ф. Дистервег, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и К.Н. Вентцель и многие другие.). Крупнейший немецкий педагог Ф. Дистервег утверждал, что как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным, образованным. Я.А. Коменский настаивал на доброжелательном отношении педагога к детям и критиковал формально-показное выполнение учителем своих обязанностей. Ж. Руссо

полагал, что учитель должен быть лишен человеческих пороков и в нравственном отношении стоять выше общества [1].

К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель являются теми учеными, которые создали теоретический фундамент и глубоко исследовали ряд первоочередных проблем педагогической этики. Так, К.Д. Ушинский разработал концепцию установления гуманных нравственных отношений с объектами педагогического взаимодействия. Он сформулировал основные понятия и категории педагогической этики, выявил особенности нравственной деятельности учителя и учащихся. К.Д. Ушинский видел необходимость подбора определённых людей для воспитания молодого поколения, указывал на особую роль личности педагога: В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника. Только личность может воздействовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

В педагогической этике П.Ф. Каптерева раскрывается одно из наиболее общих понятий морального сознания - понятие добра как критерия оценки социальной действительности и поведения человека, его достоинства.

В этике К.Н. Вентцеля высшим критерием нравственности выступает жизнь: «живи!» - первая заповедь человека; «живи для других» - вторая заповедь. Конечную цель достижения нравственного идеала он видел в создании свободного общества, основанного на принципах добра, справедливости и любви. С точки зрения этики свободу он характеризовал как освобождение человека от всего, что мешает полноценной жизни, способствует развитию личности, активизирует ее разностороннюю деятельность и поведение, соответствующее интересам общества, на благо человечества [2].

Отношение «педагог - дети» существует со времён появления воспитательной функции в человеческом обществе. В различных общественно-экономических формациях характер этих отношений исторически менялся, однако в любом обществе отношения «педагог - дети» имеют общие черты, без которых оно потеряет свою социальную значимость. Сущность этих отношений состоит в том, что педагог передаёт знания и убеждения,

наличие которых требует от своих членов общество, а дети активно усваивают их. Для успешного выполнения этой функции любое общество предъявляет к педагогу ряд требований, основными из которых являются наличие определённых педагогических способностей и авторитета взрослого в глазах детей. Безусловно, каждое общество накладывает свой отпечаток на общепедагогические требования, влияет на их конкретное содержание.

В 60-90 гг. XX века появились работы, в которых делалась попытка выявить специфику ПЭ, её место в системе этических знаний. Особый вклад в разработку вопросов педагогической этики внесли Э.П. Гришин, Р.Г. Мамед-заде, Т.В. Мишаткина, З.Н. Пак, В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко, П.К. Холмогорцев, В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов, Я.Г. Якобсон и другие учёные [2]. В их исследованиях решение этических проблем деятельности педагога ограничивалось лишь эмпирическим описанием примеров педагогического воздействия на детей, анализом поучительных примеров из практики воспитания, изложением конкретных моральных требований, предъявляемых к педагогу. Однако педагогическая этика, как и всякая другая наука, существует и развивается на основе определённой системы категорий, понятий. По мнению Т. Л. Золотовой, основными понятиями ПЭ являются педагогические убеждения, педагогический авторитет, педагогический такт, педагогический артистизм, педагогическая честь, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогические способности, педагогическое творчество, педагогическая техника и пр. Автор отмечает, что наиболее изученными являются педагогический такт, педагогический авторитет, педагогический артистизм, а природа и конкретное содержание других понятий ПЭ мало изучено [3,4].

Следует отметить, что в ряде работ делается попытка выявить специфику ПЭ, её место в системе этических знаний (Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Шимин, М.В. Хартарский). Ученые отмечали, что традиционная педагогика основывается лишь на анализе общих дидактических принципов и частных методик обучения, при этом анализ их осуществляется в отрыве от логики, этики, эстетики, социологии. Г.П. Щедровицкий прямо указывал, что нужна не только тесная реальная связь педагогики с вышеназванными науками, необходимо, чтобы педагогика сде-

лала методы этих наук своими методами и на их основе необходимо развивать и совершенствовать такие науки, как педагогическая социология, педагогическая логика, педагогическая этика. Такая постановка, на наш взгляд, является интересной, своевременной, отвечающей потребностям современной науки.

В теории и практике воспитания, образования и обучения интерес к педагогической этике не ослабевает. Развитие педагогической этики как отрасли научного знания обусловлено целью и задачами духовно-нравственного воспитания личности растущего человека, а также профессиональной и социальной ролью учителя. Нравственная деятельность педагога составляет важнейшую часть его профессиональной деятельности.

На наш взгляд, определение, данное Д.А. Белухиным, является наиболее полным, отражающим сущность педагогической этики. По мнению автора, педагогическая этика – совокупность норм, требований и правил, регулирующих поведение педагога в различных видах его профессиональной деятельности на основе общечеловеческих нравственных ценностей и моральных норм [1].

Мы проследили развитие представлений студентов о ПЭ на разных ступенях обучения. Для решения этой задачи студентам 1 и 5 курсов была предложена анкета. Они высказывали свои представления о педагогической этике в свободной форме. Это, несомненно, затруднило обработку материала, но такая форма, на наш взгляд, имеет свои преимущества в плане достоверности полученных результатов. Основные вопросы анкеты: «Как вы представляете себе хорошего педагога?», «Какими качествами, по вашему мнению, должен обладать педагог?».

Приступая к обработке анкет, мы выдвинули рабочую гипотезу, полагая, что все группы анкетированных имеют определённые представления о педагогической этике, однако под воздействием обучения это представление изменяется, развивается, становится более осознанным.

Исследование показало, что студенты первого курса, анализируя личность педагога, выделяют в ней как общие моральные качества, так и специфические педагогические, причем отдают предпочтение последним. Представления большинства анкетированных данной группы о хорошем педагоге сводились к

сумме качеств, необходимых, на их взгляд, педагогу: любовь к детям – 32%, педагогические способности и эрудиция – 27 %, доброта и ласка – 15 %. Всего 26 % анкетированных выделили в структуре личности педагога общеморальные качества (честность, скромность, чуткость и пр.)

Качественный анализ анкет студентов 5 курса показал, что они проявили знания ряда принципов и норм педагогической этики, включая в структуру личности педагога в равной степени и общеморальные, и специфично педагогические качества личности. Моральные качества считают важными 48% студентов 5 курса. Специфично-педагогические качества представлены в ответах следующим образом: любовь к детям – 13 %, педагогические способности и эрудиция – 27 %, доброта и ласка – 12%.

Сравнение результатов исследования показало, что в представлениях о личности педагога студентов 1 курса больший удельный вес занимают специфично-педагогические качества. К концу обучения студенты в равной степени выделяют в личности педагога как специфические, так и общеморальные качества, что свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы.

Библиографический список

1. Белухин, Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное [Текст] / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
2. Гунаева, З.Х. Проблема педагогической этики в трудах отечественной педагогики середины XIX - начала XX века: К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.Х. Гунаева. – Пятигорск, 2012. – 218 с.
3. Золотова, Т.Л. Концепция «Гуманистического воспитания»: иллюзии и реальность [Текст]/ Т.Л. Золотова// Советская педагогика, 1979. – С.143-145.
4. Тарабарина, Т.И. О педагогической этике [Текст]/ Т.И. Тарабарина // материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. – С. 8-10.

**Анализ опыта профессиональной подготовки андрагогов
в современной России**

Аннотация. История образования взрослых в нашей стране и в мире насчитывает более сотни лет, но за это время так и не было создано единой устойчивой системы профессиональной подготовки специалистов андрагогов; в этой статье предпринята попытка анализа истории вопроса подготовки кадров для сферы образования взрослых, описания опыта современного решения данной проблемы посредством открытия магистерских программ соответствующего профиля.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, магистратура.

Для понимания и эффективного разрешения многих проблем, связанных с социализацией взрослого человека на современном этапе, в рамках исследования осуществлено осмысление накопленного в отечественной и зарубежной теории и практике опыта. Это позволяет утверждать, что идеи влияния образования на социальный статус и успешность индивида в обществе в целом и в профессии в частности имеют прочные корни в отечественной и зарубежной педагогической мысли.

Конец девятнадцатого века внес в понятийное пространство наук о человеке понятие «обучение взрослых», которое рассматривалось в качестве самостоятельного социального явления. В этот период происходило накопление и осмысление опыта общего и профессионального образования рабочих кадров, выдвигались идеи самодеятельности взрослого населения в процессе культурно-просветительской работы. В конце девятнадцатого века закладывались традиции в обучении взрослых в различных странах мира, начинали свое становление и развитие соответствующие общественные институты, появлялись первые

теоретики и практики, внёвшие существенный вклад в изучение вопросов социализации взрослого населения.

По мнению профессора С.Г. Вершловского, в нашей стране первые попытки рефлексии проблем, связанных с образованием взрослых, приходятся на 50-60 годы XIX века. Но в этот период не было единства в оценке проблемы «народ и образование». Власти страны признавали значимость образования для социально-экономической эволюции, но одновременно боялись его преобразующего воздействия. Сторонники же просветительской концепции видели в демократизации образования необходимое условие социального развития [3, с. 17].

Возможности социализации взрослого человека средствами образования стали предметом педагогических дискуссий. Многие отечественные и зарубежные педагоги того времени высказывали свою точку зрения на цели, содержание, формы, методы работы со взрослым населением. Так, К.Д. Ушинский в статье «Воскресные школы» (1861г.) проанализировал практику обучения взрослых и сформулировал основополагающие идеи данной области образовательной деятельности. Главную задачу воскресных школ он видел в том, чтобы «пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах». Педагоги должны помнить, подчеркивал К. Д. Ушинский, что «следует не только передать ученику те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания учиться всю жизнь» [6, с. 65]. Как видим, не используя непосредственно понятие «социализация», К. Д. Ушинский ставит перед системой образования задачи формирования у взрослых потребностей и возможностей в самосоциализации, призывает формировать образовательные потребности взрослого населения.

Первая серьезная работа, которую, по мнению П.В. Горностаева, можно отнести к теории образования взрослых, - это книга народника А.С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания». Она вышла в Санкт-Петербурге в 1890 году. Содержанием книги стали отдельные очерки, касающиеся работы вечерних школ, народных чтений, просветительской деятельности библиотек и чита-

лен. В предисловии ко второму изданию автор назвал все виды деятельности по просвещению взрослых «внешкольным образованием народа» [4, с. 13].

В 90-х годах XX века в Москве вышла книга В.П. Вахтерова «Внешкольное образование народа» [1]. В ней презентуются взгляды автора на социализирующее содержание образовательной деятельности сельских библиотек, книжных складов, воскресных школ и повторительных классов. Он справедливо отмечает, что только взаимодействие различных социальных институтов может способствовать эффективной социальной интеграции взрослого, развитию и совершенствованию его личности.

После Октябрьской революции 1917 г. разрабатывается общая стратегия образования взрослых, определяются его роль и место в системе народного просвещения. Проблема становления новой социалистической личности не только была теоретически обоснована, но и подвергалась практической апробации. Профессиональное и внешкольное образование взрослых было включено в общую систему народного образования и после организации Главполитпросвета в 1920 г. стало называться сначала политико-просветительской, а потом культурно-просветительской работой. Вопросы внешкольного образования обсуждаются на партийных съездах, заседаниях ЦК партии. В молодой советской республике повсеместно действуют всевозможные школы для взрослых, в том числе специально созданные кружки ликбеза, а также народные дома и университеты, кружки самообразования.

Во второй половине XX века андрагогика как самостоятельная отрасль педагогической науки получила своё определение. Ведущую роль здесь сыграли исследования и публикации американского ученого М. Ноулза [8].

М.Ноулз увидел в термине «андрагогика» потенциал для объединения различных теорий обучения взрослых, которых к концу 60-х годов накопилось достаточно много, но все они оперировали изолированными понятиями и принципами. Проанализировав сущность педагогики, понимавшуюся в западной традиции как «искусство и наука преподавания детям», М. Ноулз противопоставил ее андрагогике, которую определял как «искусство и науку помощи взрослым учиться» [8]. Он анализирует современное ему состояние образования взрослых в США. Ученый анализирует процесс развития учения взрослых как целостную структуру, исследу-

ет появившиеся в середине 1920-х гг. два направления исследований в образовании взрослых: научное во главе с Э.Торндайком и артистическое, возглавляемое Э. Линдеманом.

В решении задач развития образования взрослых в нашей стране принимала непосредственное участие Академия педагогических наук РСФСР. В связи с этим в составе АПН в 1960 г. был создан НИИ вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных средних школ. Он изучал перспективы образования взрослых в СССР, исследовал наиболее рациональные организационные формы вечернего и заочного образования, вопросы содержания и методики обучения и воспитания учащихся вечерних и заочных школ. В целях определения перспектив образования взрослых проводились выборочные обследования учеников вечерних и заочных школ, изучался состав населения и его культурный уровень по возрастным, половым и социальным группам, анализировалась динамика развития сети вечерних и заочных школ и ее региональные особенности. Экспериментальные исследования в сочетании с обобщением передового педагогического опыта позволили разработать специфические для вечерней школы программы, учебники, учебно-методические пособия, учитывающие возраст, пол, условия работы и учебы взрослых учащихся. Большое внимание уделялось изучению условий привлечения взрослых к обучению, сохранения контингента вечерних школ и борьбы с отсевом [2].

Теория образования взрослых в России получила свое развитие во второй половине XX века в работах таких ученых, как Л.И. Анциферова, Б.С. Гершунский, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, А.М. Матюшкин, В.Г. Онушкин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др. Были исследованы организационные, философские, социологические, психологические аспекты образования взрослых. Большинство из названных авторов рассматривало обучение взрослых в рамках педагогики, иногда называя особенности обучения взрослых педагогикой взрослых. Тем не менее, труды названных авторов обосновывались на необходимости рассмотрения взрослых обучающихся как особого объекта педагогического воздействия.

Развитию теории и практики образования взрослых содействовал глубокий анализ зарубежных исследований, предпринятый

С.И. Змеевым [5], деятельность Института международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных университетов, принципы, провозглашенные ЮНЕСКО, в частности: «От учебы через всю жизнь к учебе во всей жизни» [7, с.87]. Своеобразным итогом активного «межкультурного диалога» явилось привнесение в теорию образования взрослых нового понятия – «андрагогика». С одной стороны, оно характеризовало особенности образования взрослых на основе его сравнения со школьным, с другой - явилось импульсом для дальнейшего развития теории.

На рубеже XX – XXI вв. теоретические основы обучения взрослых стали объектом диссертационных исследований. В работах обосновываются теоретические положения становления науки об образовании взрослых (андрагогике) и технологии обучения взрослых (С.И. Змеев, А.М. Митина), раскрываются основы андрагогического подхода образования взрослых в образовательном процессе (М.Т. Громкова, А.В. Глазырина), анализируются андрагогические условия и факторы развития региональных систем образования взрослых (Ю.И. Калиновский, В.И. Подобед, З.Н. Сафина), рассматриваются педагогические условия организации обучения студентов как взрослеющих людей в высших профессиональных учебных заведениях (Т.А. Коноваленко, Н.А. Кочемасова, Л.В. Линевич, Т.Н. Ломтева, А.А. Нагорняк, Н.Ю. Скрябина, Т.Д. Фалахеева), поднимаются вопросы изучения особенностей учебной деятельности взрослых (Л.И. Анцыферова, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина).

На наш взгляд, теория образования взрослых в последние десятилетия совершила прорыв: проведены фундаментальные исследования, разработан научный и терминологический аппарат, определена позиция взрослого обучающегося; с разных позиций рассматриваются потребности в обучении различных категорий взрослого населения. Определяются цели обучения и разрабатываются механизмы их достижения. Современная андрагогика изучает обучение человека в контексте его жизненного пути как непрерывный процесс, осуществляемый в разных институтах формального, неформального и информального образования.

Профессиональная подготовка андрагогов в России началась в 1994 году, когда Министерство образования РФ ввело в классификатор специальностей высшего профессионального

образования специальность «Андрагогика», а в 1995 г. был утвержден Государственный стандарт высшего профессионального образования по данной специальности. Но история профессиональной подготовки андрагогов в системе высшего профессионального образования в России была недолгой, уже в 2000 г. эта специальность и соответствующий Госстандарт ВПО были исключены из классификатора специальностей, а подготовка андрагогов перешла в сферу дополнительного профессионального образования.

В начале XXI века основным направлением усилий ученых, специализирующихся на исследовании вопросов подготовки андрагога, стало создание научно-методической базы профессиональной переподготовки и повышения квалификации в этой образовательной сфере. С.И. Змеевым были предложены Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной переподготовки для получения дополнительной квалификации «Андрагог» [5, с. 224-234]. Для практической реализации этих требований необходимо было развивать организационную структуру сферы образования взрослых. Наряду с уже имеющимися институтами и факультетами повышения квалификации, центрами образования взрослых, появилась необходимость создания новых организационных форм обучения взрослых, в том числе открытие соответствующих магистерских программ в высшей школе.

В современных условиях, когда вузы получили большую свободу в определении программ обучения, возрождается профессиональная подготовка андрагогов в высшем образовании возрождается, дисциплина «Андрагогика» становится частью учебных планов бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» во многих университетах. Но основным путем такой подготовки стало открытие профиля магистратуры «Образование взрослых». Как показал проведенный анализ, на сегодняшний день такие магистерские программы реализуются в крупнейших вузах страны: Московском педагогическом государственном университете, Российском государственном педагогическом университете им. А.И.Герцена, Северо-Кавказском Федеральном университете, Новосибирском государственном педагогическом университете. В 2016 году к этому перечню добавился и наш университет, подготовка андрагогов в Ярославском государ-

ственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского будет вестись в формате заочного обучения, поскольку данная магистерская программа рассчитана на педагогических работников, уже работающих в сфере образования взрослых.

Задачи магистерской программы «Образование взрослых», реализуемой в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, направлены на формирование у обучающихся знаний, раскрывающих специфику андрагогики как особой научной области, возникшей на базе современного человекознания, обращенной к анализу путей решения проблем образования и социализации взрослого человека на профессиональном уровне. В процессе обучения магистранты изучат общие и частные подходы в области формального, неформального и информального обучения взрослых, их социальной поддержки и сопровождения; овладеют технологиями, обеспечивающими решение профессиональных задач; приобретут опыт практической деятельности в социокультурных и образовательных средах с различными категориями взрослых обучающихся, в том числе с персоналом организаций.

Как показал проведенный нами анализ востребованности выпускников магистратуры «Образование взрослых», в регионе есть потребность в специалистах этого профиля. Так, возможными местами их трудоустройства являются образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, организации дополнительного образования взрослых, государственные и негосударственные центры профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, учреждения социальной поддержки населения, учреждения культуры; HR-службы государственных и коммерческих организаций и предприятий, консалтинговые и рекрутинговые кампании, assessment-центры, центры профориентации и профконсультирования, тренинговые центры.

Таким образом, магистерская программа «Образование взрослых» является закономерным итогом эволюции профессиональной подготовки андрагогов в России и соответствует общим мировым тенденциям. Миссией магистерских программ «Образование взрослых» на современном этапе становится обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к осуществлению эффективной профессиональной и научно-исследовательской деятельности в сфере образования взрослых.

Библиографический список

1. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа [Электронный ресурс] / В.П. Вахтеров. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_vneshkolnoe-obrazovanie-paroda_1896/fs,1/ (дата обращения 21.01.2015)
2. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы [Текст] / С.Г. Вершловский. – М., 1987. – 344 с.
3. Вершловский, С.Г. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета [Текст] / С.Г. Вершловский // Методист. – 2002. – № 2. – С. 15 – 22.
4. Горностаев, П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции [Текст] / П.В. Горностаев. – М., 1974. – С.13-15.
5. Змеёв, С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография [Текст] / С.И. Змеёв. – М.: PER SE, 2012. – 272 с.
6. Ушинский, К.Д. Воскресные школы [Текст] // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – 498 с.
7. ЮНЕСКО в образовании взрослых: от Эльсинора (1949) до Токио (1972) [Текст] // Перспективы. – 1972. – Т.2. – №3. – С.87.
8. Knowles, M. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. - Chicago, 1980.

УДК 373.24

Н.С. Усанина, А.С. Смирнова

Система взаимодействия с семьями, имеющими детей с ЗПР (на примере МДОУ «Детский сад № 109»)

Аннотация. В статье представлен опыт оптимизации детско-родительских отношений при задержке психического развития у детей дошкольного возраста и создания единого образовательного пространства «Детский сад-семья», предложена система педагогического сопровождения детско-родительских

отношений в рамках инклюзивной группы комбинированной направленности.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, педагогическое сопровождение детско-родительских отношений, инклюзивное образование.

Исследованию проблем семьи, межличностных отношений в семьях, имеющих детей с задержкой психического развития, посвящено сравнительно немного работ. Анализ отдельных проблем семьи ребенка с задержкой психического развития изложен в трудах Т.Н. Волковской, А.С. Спиваковской, Т.В. Воловцев, Н.Ю. Синягиной, С.Г. Шевченко, О.И. Давыдовой, В.Б. Никишиной, Т.Н. Дороновой и других. Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с задержкой психического развития с окружающими, восприятия этого ребенка близкими для него людьми и развития самого ребенка как личности. В то же время крайне недостаточно изучена проблема межличностных отношений в семьях, имеющих ребенка с задержкой психического развития дошкольного возраста. Следует особо подчеркнуть, что до настоящего времени мало изучены возможности самой семьи в создании условий, необходимых для полноценного воспитания и развития ребенка-дошкольника с ЗПР, условия, определяющие потребности родителей в услугах детского сада, формы и методы работы с семьей в новой социально-экономической ситуации, особенно не изучен вопрос создания единого образовательного пространства в рамках инклюзивного образования.

Среди отечественных авторов ведущее место в разработке проблемы коррекционно-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ЗПР, принадлежит Т. Н. Волковской [1], в работах которой определены принципиальные подходы к организации и содержанию консультирования таких семей.

Во-первых, система отношений ребёнка с близкими взрослыми, особенности общения, способы и формы совместной деятельности составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка, определяют зону его ближайшего развития. Практика показывает, что необходимым условием закрепления достигнутого является активное воздействие на близких ребёнку

взрослых с целью изменения их позиции и отношения к ребёнку, вооружение родителей адекватными способами коммуникации.

Во-вторых, широкое привлечение родителей к осуществлению направленного коррекционного воздействия на отклонения в психическом развитии ребёнка вызвано пока недостаточным уровнем развития системы коррекционной службы, в частности, организованных форм психолого-педагогической коррекции ребёнка с ЗПР.

В основе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместной деятельности, в которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники. Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения в семейном воспитании.

Согласно определению Л.В. Ковинько, Л.Г. Петряевской, М.И. Рожкова, под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в организации образовательного процесса; создании творческих групп, которые активно делятся своим опытом; организации современной социально-развивающей среды в группах; разработке планирования самостоятельной и совместной деятельности детей; разработке собственных курсов, программ, планов для работы с родителями, детьми; привлечении родителей к оценке и контролю за деятельностью ДОУ.

По нашему мнению, для реализации всего вышеперечисленного необходимо поэтапное включение родителей в деятельность дошкольного учреждения; создание комплекса необходимых условий для перехода родителей от роли пассивных наблюдателей к активному участию в сотрудничестве с ДОУ.

Работая с детьми с задержкой психического развития в рамках инклюзивной группы комбинированной направленности, важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса. Дети поступают в такую группу из разных детских садов или из дома, и большинство родителей имеют слабое представление о нарушении и недооценивают значение коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы.

Это показал и анализ анкетирования среди родителей группы на начало 2015-2016 учебного года: 60% родителей испытывают потребность в рекомендациях по коррекционно-воспитательной работе с детьми; 30% родителей отказываются заниматься с ребенком дома, перекладывая эту задачу на детский сад; 10% родителей не считают необходимым принимать участие в каких-либо совместных формах работы. Есть случай непринятия родителями ребенка с нарушением.

Для эффективного решения поставленных задач в нашем учреждении разработана система работы по оптимизации детско-родительских отношений при задержке психического развития у детей дошкольного возраста, создания единого образовательного пространства «Детский сад-семья», применения единства методов и способов взаимодействия взрослых с детьми с задержкой психического развития.

Система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования состоит из 3 блоков.

Информационно-аналитический блок: предполагает сбор сведений о родителях и ребенке, общекультурном уровне родителей, наличии у них педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. В этом блоке наиболее эффективными средствами являются анкетирование, беседы с родителями и наблюдения за отношениями ребенок-родитель во время совместных консультаций.

Один из важных блоков системы - познавательный. Он включает в себя совместную работу с родителями и детьми – это групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия, которые подробно прописываются в плане работы с родителями на учебный год. Одной из продуктивных форм работы в данном блоке является посещение родителями индивидуальных занятий, где показывается, как правильно и логично подавать новый материал, обращается внимание на индивидуальные особенности ребенка. Родители не только обучаются педагогической культуре, но и сами включаются в образовательный процесс. Полученные знания они используют с детьми дома. Чтобы родителям было легко, а ребенку интересно в домашней образовательной среде,

подобрана серия игр по лексическим темам для детей. Особую роль в организации единой образовательной среды играют открытые занятия для родителей. На таких занятиях они могут не только увидеть, чему научился их ребенок за определенный промежуток времени, но и посмотреть методы и приемы организации деятельности.

Тематические родительские собрания и «круглые столы» организуются для совместной работы с родителями детей с ЗПР. Они проводятся в неформальной и непринуждённой обстановке, что позволяет родителям познакомиться друг с другом, рассказать о себе, о своих детях и их проблемах. Эти встречи дают много полезной информации, очерчивают круг вопросов, решаемых с использованием опыта других родителей.

Наглядно-информационный блок предполагает ознакомление родителей с особенностями коррекционно-воспитательного процесса. В группе оформлен постоянно действующий уголок «Для вас, родители!», где еженедельно выставляется информация по лексическим темам, а также информация по волнующим родителей вопросам.

Таким образом, данная система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования позволяет оказать квалифицированную адресную поддержку родителям; привлечь к коррекционно-воспитательной работе всю семью; ежедневно информировать родителей о достижениях их ребенка; разъяснить и показать новые методы и приемы организации единого образовательного пространства семьи и детского сада; повысить педагогическую культуру родителей.

Положительный результат может быть достигнут только при рассмотрении семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество между педагогами ДОУ и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка, так как все эти взрослые непосредственно причастны к созданию благоприятного климата для ребенка.

Библиографический список

1. Волковская, Т.Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного

дошкольного учреждения [Текст]/ Т.Н. Волковская // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 66-72.

2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]/ Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2001. - 224 с.

3. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст]: пособие для работников дошк. образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. - М., 2002.

4. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст]: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: Владос, 2003.

5. Синягина, Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст] / Н.Ю. Синягина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

6. Усанина, Н.С., Бугайчук, Т.В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля) [Текст]/ Н.С. Усанина, Т.В. Бугайчук // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. - С. 138-139.

УДК 37.04

П.С. Федорова, А.Н. Плаксин

**Профессиональное образование лиц
с ограниченными умственными возможностями:
практика организации социально-психологического
сопровождения участников процесса**

Аннотация. Авторами статьи обосновывается актуальность профильной подготовка инвалидов с ограниченными умственными возможностями в ходе профессионального образования, делается акцент на социально-психологическом сопровождении этой деятельности в условиях интерната.

Ключевые слова: профессиональное образование, инвалиды с ограниченными умственными возможностями, социально-психологическое сопровождение.

Проблема профессионального образования лиц с ограниченными умственными возможностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной по ряду причин. В-первых, несмотря на декларируемую позицию государственных и общественных структур о равных правах и возможностях инвалидов, системе мероприятий, осуществляемых в рамках программы «Доступная среда», реально не охваченными мерами социальной поддержки оказываются люди с ограниченными умственными возможностями в возрасте от 18 лет и старше. Для данной категории населения является практически недоступным получение посильных трудовых навыков, овладение видами профессиональной деятельности, позволяющими стать более независимыми и адаптивными. Большинство учреждений, организаций и предприятий, осуществляющих обучение и трудоустройство инвалидов, работают только с людьми, имеющими физические ограничения и сохранными интеллектуально. Во-вторых, отсутствует система социально-психологического сопровождения как обучающегося, так и преподавателя, включенных в образовательный процесс. Так, педагогу, проводящему занятия с людьми, имеющими ограниченные умственные возможности, недостаточно будет только узкопрофессиональных компетенций. Обязательным являются знания клинической и специальной психологии, коррекционной педагогики, основ оказания первой медицинской помощи при эпилептических припадках, приступах немотивированной агрессии и т.д. Заранее не подготовленный специалист, обучающий инвалида с умственной отсталостью, не сможет достичь наиболее желаемого результата и максимальной эффективности педагогической деятельности. В-третьих, программы профессионального образования не адаптированы для лиц, имеющих помимо умственной отсталости сопутствующие диагнозы различного генеза. В-четвертых, ограничения к организации и реализации профессионального образования умственно отсталых инвалидов накладывают нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательную сферу деятельности. Очень многие люди с ограниченными умственными возможностями не получили общего среднего образования, позволяющего продолжать обучение по различным направлениям. Без аттестата о среднем образовании инвалиды не могут реализовать свое право на образование (после

18 лет их обучение в коррекционной или вечерней школе невозможно), не могут получить профессиональное образование, подтвержденное документами, и трудоустроиться.

Профильная подготовка инвалидов с ограниченными умственными возможностями в ходе профессионального образования необходима для:

1. Овладения основами трудовой деятельности, необходимой в разных жизненных сферах, овладения технологиями, необходимыми для полноценной коммуникации, социального и трудового взаимодействия.

2. Овладения трудовыми умениями, необходимыми в разных жизненных сферах, овладения умением адекватно применять доступные технологии и освоенные трудовые навыки для полноценной коммуникации, социального и трудового взаимодействия.

3. Формирования положительного опыта и установки на активное использование освоенных технологий и навыков для своего жизнеобеспечения, социального развития и помощи близким.

Таким образом, в результате профессионального образования инвалидов с ограниченными умственными возможностями осуществляется подготовка личности, обладающей социально значимыми качествами, определенными знаниями и профессиональными навыками, способной адаптироваться в коллективе и повседневной жизни.

Реализация программы профессионального обучения осуществляется исходя из региональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов инвалидов с ограниченными умственными возможностями на основе выбора профиля труда, включающего в себя подготовку к индивидуальной трудовой деятельности.

Практика организации социально-психологического сопровождения лиц с ограниченными умственными возможностями в ходе образовательного процесса, проводимого на базе Краснопереконского психоневрологического интерната, показала необходимость осуществления данной деятельности. Грамотно выстроенная система, реализуемая командой специалистов,

позволяет достичь желаемой цели – овладение инвалидом навыками профессиональной деятельности с перспективой трудоустройства. Социально-психологическое сопровождение помимо психологов осуществляют педагоги, специалисты по социальной работе, которые совместно выстраивают индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, а также схему личностного и профессионального консультирования педагогов. В процессе данной работы специалисты разрабатывают рекомендации по организации занятий, использованию активных методов обучения, применения видов наказания и поощрения. В свою очередь, обучающийся овладевает навыками конструктивного поведения в ситуации неуспеха и оценивания, планирования своего времени и деятельности, целеполагания, саморегуляции. Значительную часть социально-психологического сопровождения лиц с ограниченными умственными возможностями занимает решение проблемы поддержания мотивации обучающихся к овладению профессиональными умениями и заинтересованности педагога в образовательном процессе ввиду низких темпов достижения результата и низкой эффективности деятельности субъектов по объективным причинам.

Специалисты, осуществляющие социально-психологическое сопровождение, также проводят постоянный мониторинг востребованности работников-инвалидов, имеющих соответствующую профессиональную подготовку; выявляют соответствие/несоответствие содержания образовательных программ требованиям работодателей к уровню подготовки кандидата на рабочее место.

При реализации социально-психологического сопровождения наиболее важным является правильная постановка цели, которую необходимо в итоге достичь. Четко сформулированный желаемый результат задает задачи и план работы, применяемые методы, методики, технологии, алгоритм действий.

Таким образом, обозначенная тема имеет больше вопросов и проблем при реализации, чем готовой оптимальной программы действий. Тем не менее, требования социальной ситуации, сложившейся на сегодняшний день, диктуют необходимость разработок и исследований по заявленной тематике. Сформированный алгоритм действий при социально-

психологическом сопровождении субъектов образовательного процесса позволит не только повысить эффективность обучения, но и оказать положительное влияние на личностное и профессиональное развитие обучающегося и педагога, повысить реабилитационный потенциал, а также уровень социальной адаптации лиц с ограниченными умственными возможностями.

УДК 376

М.В. Филиппова, П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук

**Эффективные практики постинтернатного сопровождения
молодых инвалидов
с ограниченными интеллектуальными возможностями**

Аннотация. В статье представлен практический опыт реализации программы постинтернатного сопровождения клиентов психоневрологического интерната – молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями, рассмотрен алгоритм реализации сопровождения, выявлены условия профессионального развития специалистов по постинтернатному сопровождению.

Ключевые слова: система постинтернатного сопровождения, социализация молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями, профессиональная компетентность специалистов.

Традиционно на различных региональных, всероссийских и международных конференциях обсуждаются вопросы развития системы постинтернатного сопровождения в условиях реформирования социальной сферы, вопросы организации качественной подготовки кадров, привлекаемых к сопровождению выпускников, и т.д., в которых педагоги нашего интерната принимают активное участие. Мы представляем эффективный опыт работы по социализации клиентов интерната – молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями.

© Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В., 2016

Основной целью постинтернатного сопровождения получателей социальных услуг с ограниченными интеллектуальными возможностями является система индивидуального постинтернатного сопровождения и поддержка молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной социализации и интеграции их в общество.

Общая схема работы с клиентом по постинтернатному сопровождению включает в себя следующие пункты:

- I. Подготовка портфолио на выпускника.
- II. Составление индивидуальной программы постинтернатного сопровождения выпускника (включающая рекомендации по составлению индивидуальной программы предоставления социальных услуг и методические рекомендации специалистам социозащитных учреждений).
- III. Составление базы данных выпускников.
- IV. Обращение выпускника в социозащитные органы с пакетом документов и программой постинтернатного сопровождения.
- V. Изучение специалистами социозащитного органа/учреждения проблем получателя социальных услуг (молодого инвалида).
- VI. Разработка на основе представленных документов индивидуальной программы помощи и сопровождения.
- VII. Определение необходимых партнеров с целью осуществления сопровождения молодого инвалида.
- VIII. Заключение соглашений и договоров с партнерами по направлениям взаимодействия в интересах молодых инвалидов.
- IX. Мониторинг процесса адаптации и интеграции молодого инвалида (сбор, систематизация, анализ информации о проблемах выпускников в постинтернатной жизни со стороны курирующего социозащитного учреждения и интерната).

На каждого выпускника интерната ведется «Карта сопровождения выпускника», где указываются даты, проделанная работа (предоставленная услуга) тем или иным специалистом учреждения и результаты деятельности.

Помимо этого, нами разработан алгоритм комплексного постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями, который включает в себя 5 этапов:

1 ЭТАП. Диагностико-аналитическая деятельность. Он представляет собой стартовую площадку процесса сопровождения, основным назначением которой является информационное обеспечение специалистов интерната.

2 ЭТАП. Практическая деятельность по реализации поставленных задач по сопровождению молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями. Для реализации 2 этапа происходит непосредственное участие специалистов интерната в решении проблем клиента на основе индивидуального подхода к каждому конкретному клиенту, осуществление деятельности в непосредственном с ним контакте и постоянном над ним контроле.

3 ЭТАП. Профилактическая деятельность. Цель: предупреждение возможных нарушений в социальной адаптации клиентов и создание условий для их полноценной интеграции и самореализации.

Данный этап предполагает совокупность социальных, психолого-педагогических, медицинских, правовых мер, направленных на предотвращение возможных личных и межличностных проблем, социально-психологических конфликтов, социальной дезадаптации, нарушений закрепленных законом прав молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями.

4 ЭТАП. Координационно-методическая деятельность. Этот вид деятельности осуществляется администрацией интерната и его сотрудниками с привлечением различных специалистов и включает в себя:

5 ЭТАП. Консультативно-просветительская деятельность, в которой принимают участие все специалисты интерната. Консультирование проводится как непосредственно с клиентом по интересующим его вопросам, так и с людьми, непосредственно с ним взаимодействующими (коллеги по работе, опекуны и т. д.). Цель: оказание помощи клиентам в проблемах, связанных с нарушением социализации.

Следует отметить, что комплекс мер, применяемых к проблемам выпускников, не ограничивается рамками какой-то определенной модели, а подразумевает взаимосвязанную систе-

му, ориентированную в зависимости от конкретных жизненных обстоятельств выпускника.

Подготовка специалистов в рамках постинтернатного сопровождения предполагает четкое определение понятия «подготовленность». Она представляет собой совокупность сформированных у субъекта постинтернатного сопровождения знаний о специфике деятельности с молодыми инвалидами с ограниченными интеллектуальными возможностями, профессиональных умений и навыков, позволяющих реализовывать полученные знания в практической работе, а также личностных качеств, необходимых для успешного решения задач постинтернатного сопровождения инвалидов.

При реализации данного условия постинтернатного сопровождения нами были выявлены следующие проблемы:

1. неподготовленность специалистов социозащитных учреждений к реализации данного процесса;
2. недостаточность взаимодействия специалистов, осуществляющих постинтернатное сопровождение.

Обратимся к практическому опыту развития профессиональной компетентности специалистов постинтернатного сопровождения молодых инвалидов.

Практический опыт развития профессиональной компетентности - это работа по овладению знаниями, навыками и умениями. От практика это требует готовности к процессу взаимодействия с инвалидами. В процессе практической работы становятся заметными собственные позиции, несовершенство и противоречивость, что может затруднить развития профессиональной компетентности. Однако профессиональное становление предполагает анализ процессов, которые воспринимаются как трудные.

Эти стороны практической работы предъявляют соответствующие требования в развитии профессиональной компетентности. В межличностном взаимодействии важны доверие и взаимопонимание, чтобы практик смог пройти процесс развития. Требования к компетенции, предъявляемые практической работой, и количество разных обязанностей ставят высокие требования перед специалистом. Здесь важно не столько овладение воз-

можно большим количеством отдельных функций, сколько сознательное освоение и анализ процессов работы.

Задача развития профессиональной компетентности состоит в извлечении из практического опыта вопросов и размышлений, углубляющих процесс освоения знаний и навыков. Практик должен видеть в процессе работы альтернативы, которые в современной практической работе в какой-то момент не реализуются.

Совершенствование профессионального умения в процессе развития профессиональной компетентности содержатся в следующих положениях:

- поддержка профессиональной самоидентификации;
- создание способов соединения теории и практики;
- возбуждение интереса к работе по развитию и изучению своей деятельности;
- овладение критическим методом работы;
- проблематизация и обновление форм работы;
- развитие познающего процесса работы;
- поддержка социализации в специальность в виде непрерывного процесса;
- развитие процесса социальной работы через продвижение от освоения навыков и умений к освоению специальности;
- формирование исследовательской профессиональной практики, способностей и возможностей воспитания, образования, обучения.

Также мы предлагаем серию обучающих занятий по следующим темам:

1. Организация социального партнерства и межведомственного взаимодействия в целях оптимизации постинтернатного сопровождения молодых инвалидов.
2. Комплексное обеспечение постинтернатного сопровождения.
3. Алгоритм реализации постинтернатного сопровождения молодых инвалидов.
4. Социально-психолого-педагогические аспекты сопровождения клиентов интерната.
5. Ресурсы социально-трудовой реабилитации в процессе интеграции молодого человека с ограниченными интеллектуальными возможностями в общество.

6. Личностные и поведенческие особенности молодых людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

7. Организационно-методические основы реализации постинтернатного сопровождения молодых людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

УДК 159.99

М.А. Юферова, С.Б. Чернецова

Особенности применения медиации при разрешении споров в образовательном учреждении

Аннотация. В статье описывается специфика таких форм посредничества в школе, как медиация и арбитраж, преимущества парадигмы «познающего» перед парадигмой «знающего» специалиста при разрешении конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, урегулирование конфликта, медиация, арбитраж, коммуникативные навыки.

Медиация, или переговоры с участием посредника как метод разрешения конфликтов в образовании - это новое явление, ещё не до конца понятое, принятое и осмысленное участниками образовательных отношений. Существенным фактором развития медиации как альтернативного разрешения конфликтов в школе является инициатива Правительства РФ. Так, в Государственной программе «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 г.г.» говорится о необходимости организации служб примирения в школе. В письме Министерства образования и науки РФ от 18.11.2013 конкретизируются организационные положения создания служб школьной медиации. В связи с этим актуализируются вопросы подготовки и статуса медиатора в образовательном учреждении.

Кто может становиться медиатором, каковы его полномочия и как обеспечить принцип нейтральности, если медиатор – это сотрудник той же школы? Эти и другие вопросы требуют тщательного анализа на основе полученного опыта развития школьных служб медиации и разрешения конфликтов в школе.

Как всякая инновация в образовании, медиация требует определённого энтузиазма со стороны руководства и педагогического коллектива школы, поскольку невозможно освоить новую коммуникативную технологию разрешения конфликтов, если ты не веришь в её эффективность. Отрицание наличия конфликтов, страх перегрузки, желание формализовать процесс – всё это естественные явления сопротивления инновации. Поэтому так важно проводить просветительскую работу среди педагогов, родителей, учеников с целью разъяснения им преимуществ альтернативного метода разрешения споров.

Начиная с 2014 года, в рамках деятельности Службы конфликтологического консультирования и медиации факультета ДПО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского проведено более 40 просветительских мероприятий в школах г. Ярославля и Ярославской области (г.Углич, г.Рыбинск, г. Переславль), это семинары для педагогов, родительские собрания, тренинги для учеников. В рамках деятельности инновационной площадки на базе МОУ СОШ №66 проводятся семинары городского и регионального уровня для руководителей образовательных учреждений, социальных педагогов, членов комиссий по урегулированию споров, школьных омбудсменов. Конфликтологическая проблематика вызывает всё больший интерес среди родителей. Городское родительское собрание в декабре 2015 года показало, что родители готовы участвовать в освоении новых технологий разрешения конфликтов.

Другим источником информации о медиации является разрешение реальных школьных конфликтов Службой конфликтологического консультирования и медиации. Чаще всего обращение в Службу поступает от руководителя школы, педагога или из комиссии по делам несовершеннолетних после того, как были сделаны попытки разрешения конфликтной ситуации, но это не помогло, а привело к большей эскалации напряжённости. Почему так происходит, так как все специалисты искренне стараются быть посредниками в разрешении спора? Дело в том, что в школах посредничество в конфликте не является каким-то новым явлением, но распространено оно не в форме медиации, а как арбитраж.

Основным отличием медиации от арбитража является распределение ответственности. В первом случае решение в конфликте принимается самими участниками спора, а во втором – ситуацию оценивает арбитр и принимает авторитетное решение, которое стороны обязаны исполнять. Конечно, второй вариант или парадигма «знающего» специалиста привычнее для педагога, поскольку научить, указать на недостатки, заставить извиниться виновного – всё это его профессиональные обязанности, на этом фоне медиация воспринимается как «игра в демократию», особенно неуместная при недостатке времени, сил, эмоциональном выгорании педагога. Учитель – это прежде всего человек со своим жизненным опытом, стереотипами восприятия, отношением к ситуации, поэтому ему может быть присущ субъективизм при разрешении спора [3]. Ошибка педагога при вынесении решения, несправедливость могут серьёзно повлиять на дальнейшее отношение ребёнка к учителю и к школе в целом. Школьные неврозы, дидактогении, повышенная тревожность, недостаток мотивации ученика могут быть следствием учительской несправедливости. А после слов педагога: «Как ты стоишь? Вынь руки из карманов!», сказанных резким повышенным тоном, не всякий ребёнок захочет открыться и честно рассказать о случившемся.

Медиация выгодно отличается от арбитража, поскольку это особым образом организованная коммуникация, в которой реализуются важные потребности сторон конфликта и, прежде всего, это потребность быть услышанным и понятым [2]. Построение доверительных отношений со сторонами способствует свободному и откровенному общению, а парадигма «знающего» специалиста заменяется парадигмой «познающего». В медиации прежде всего ценится атмосфера любопытства, уважение правды клиента, его способностей и компетентности. В медиации важной составляющей является проговаривание клиентом ценностей, убеждений, смыслов. Благодаря присутствию медиатора происходит переосмысление конфликта сторонами.

Медиатор на переговорах выполняет ряд важных функций. Как организатор процесса медиации он обеспечивает последовательное и конструктивное ведение переговоров: устанавливает правила общения, временные рамки, организует пространство

общения. Как активный слушатель медиатор применяет особый набор «коммуникативных инструментов»: техники активного слушания, умение задавать открытые вопросы, отделять факты от интерпретаций и оценок. При этом он задаёт вопросы не только для того, чтобы получить информацию о клиенте, такая беседа способствует переосмыслению ситуации. Когда человек высказывается в атмосфере доверия и принятия, то уже может происходить «отреагирование» эмоций, могут рождаться новые смыслы, иначе формулируются позиции, обращается внимание на то, что не замечалось прежде участниками конфликта.

В зависимости от этапа переговоров медиатор использует такие приёмы, как эхо-повтор, парафраз, рефрейминг, резюмирование и т.д. Как генератор идей медиатор стимулирует спорщиков к поиску иных решений, чем те, которые до сих пор ими рассматривались. Медиатор расширяет ресурсы сторон, снабжая их полезной информацией, обучает стороны конструктивному ведению переговоров и выработке соглашения, проверяя его на реалистичность. Медиатор как хранитель психологического климата следит за балансом сил на переговорах, исключает оскорбления и унижения сторон друг другом [1].

Таким образом, в медиации реализуется иной способ профессионального общения, который способствует не только разрешению конфликтной ситуации, но и сохранению отношений сторон, ответственному подходу к дальнейшему взаимодействию друг с другом. Учителя, ученики и родители, принимавшие участие в медиации, отмечают «оздоровление» и гармонию отношений в классе. Таким образом, распространение метода школьной медиации в образовательное пространство школы создаёт условия для обеспечения защиты интересов всех участников образовательных отношений, способствует гармоничному развитию личности, делает её более самостоятельной и приспособленной к окружающему миру.

Библиографический список

1. Иванова, Е.Н. Когнитивные аспекты работы с конфликтом [Текст] / Е.Н. Иванова. - СПб., 2012. - 262 с.
2. Стрэссер, Ф., Рэндольф П. Психологический взгляд на разрешение конфликтов [Текст] / Ф. Стрэссер., П.Рэндольф. -

М.: Изд-во ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2015. - 196 с.

3. Юферова, М.А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте [Текст] / М.А. Юферова // Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 330-331.

4. Юферова, М.А., Доссэ, Т.Г. Конфликтологические аспекты педагогической деятельности [Текст] / М.А. Юферова, Т.Г. Доссэ // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2011. - С. 220-222.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ

УДК 37.035

М. В. Боковая

Мониторинг развития социальной одарённости детей в образовательном пространстве муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской дворец пионеров»

Аннотация. В статье обоснована актуальность мониторинга процессов развития социальной одарённости учащихся в учреждении дополнительного образования, представлены основные этапы оценивания эффективности процесса развития социальной одарённости детей, их содержание, соответствующее целевым установкам экспериментальной работы.

Ключевые слова: одарённость, социальная одарённость, мониторинг, социальная ответственность, социальный интеллект, социальная компетентность, социальная активность, креативность.

В 2014 году на базе Ярославского городского Центра внешкольной работы (ныне – Ярославский городской Дворец пионеров) была создана Федеральная экспериментальная площадка «Развитие социальной одарённости обучающихся в образовательной среде дополнительного образования».

Стратегическую цель данного эксперимента мы видим в определении теоретико-методологических оснований и методических средств (технологии, методы, формы, приёмы), обуславливающих эффективное развитие социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования детей.

Исследованием в организации охвачено более 300 человек. Проект по развитию социальной одарённости затрагивает интересы различных людей. Кроме педагогических работников

образовательной организации, изменения касались обучающихся, их родителей, представителей педагогического сообщества, учреждений, осуществляющих повышение квалификации.

Целевые группы участников эксперимента:

- обучающиеся Ярославского городского Дворца пионеров, в том числе десять экспериментальных групп – обучающиеся объединений «Дискуссионный клуб», редакция газеты «В курсе», «Психология общения», «Твой выбор», клуб организаторов «Зигзаг», вокальная студия «Солисты ВИА», изостудия, ансамбль современного эстрадного танца «Европа», «Компьютерный дизайн», студия творческого развития «Эврика»;

- родители обучающихся;
- педагогическое сообщество.

Для решения поставленных в эксперименте задач и проверки исходных предположений использовался комплекс методов: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия и моделирование, анализ педагогического опыта, причинно-следственный анализ полученных эмпирических данных; эмпирических (опытно-экспериментальная работа, изучение и обобщение инновационного опыта по теме эксперимента, наблюдение, анкетирование, рейтинг, беседа, интервьюирование, самооценка субъектов эксперимента, экспертная оценка).

Планируемыми результатами эксперимента являются модель развития социальной одарённости в образовательном пространстве дополнительного образования; общая технология и методики развития социальной одарённости в профильных объединениях; выявленные условия успешного развития социальной одарённости обучающихся; система мониторинга социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования; выявленные ограничения и риски развития социальной одарённости обучающихся.

Рассматривая одаренность как интегративную характеристику, которая характеризует психику ребёнка в целом и определяющее возмoжность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми, мы определили цель мониторинговых исследований: оценить качество развития социальной одарённости детей в Центре.

Задачи исследования:

- определить потенциалы и риски образовательного пространства Ярославского городского Центра внешкольной работы в вопросах развития социальной одарённости обучающихся;
- охарактеризовать и обосновать педагогические закономерности и принципы педагогической деятельности, способствующей эффективному развитию социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования детей;
- разработать вариативную модель педагогической деятельности, направленной на создание условий для эффективного развития социальной одарённости обучающихся Ярославского городского Центра внешкольной работы;
- исследовать взаимосвязи и взаимозависимости развития социальной и предметной одарённости обучающихся;
- разработать систему мониторинга результатов эксперимента;
- выявить педагогические условия эффективного развития социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве Ярославского государственного центра внешкольной работы.

В соответствии с задачами и гипотезой нашего эксперимента мы определили основные этапы оценивания развития социальной одарённости детей в Центре, их содержание, соответствующее целевым установкам экспериментальной работы (таблица 1).

Таблица 1

Этапы оценивания развития социальной одарённости детей
в Центре

Название этапа	Содержание деятельности
Подготовительный	- Теоретический анализ проблемы и выявление основных характеристик одарённости - Выявление основных характеристик социальной одарённости - Формулировка проблем исследования и оценивания его результатов - Построение теоретической модели оценивания - Целеполагание - Определение объекта и предмета оценивания - Формулировка рабочих гипотез - Подбор методик оценивания

<i>Аналитико-диагностический</i>	- Пилотажное исследование - Сбор информации по подобранным ранее методам - Обработка, анализ и оценивание информации
<i>Диагностико-прогностический</i>	- Диагностика развития предметной одарённости - Диагностика развития социальной одарённости - Прогноз развития социальной одарённости
<i>Организационно-корректирующий</i>	- Организация процессов оценивания эффективности педагогической деятельности по созданию условий для развития социальной одарённости детей - Корректирование педагогической деятельности
<i>Итоговый</i>	- Анализ и статистическая обработка полученных данных - Сравнение результата с критериями оценивания - Формулировка выводов по результатам оценивания

Отличительная особенность эксперимента состоит в том, что в ходе его осуществления происходит создание нового опыта, новой практики образования и воспитания на основе инновационной идеи.

Во многом качество новой практики зависит от уровня проводимых исследований на этапе экспериментальной деятельности. Поэтому при выборе диагностических методов изучения мы основывались на необходимости как количественного, так и качественного анализа каждого явления и факта, а также на идее формирующего характера методов диагностики. Основное внимание направляется на особенности развития социальной одарённости у каждого конкретного учащегося нашей организации.

УДК 37

А. К. Волгина, Ю. В. Суханова

Визуальное восприятие детьми младшего школьного возраста рекламы организации дополнительного образования

Аннотация. Рассмотрены вопросы, касающиеся восприятия детьми рекламы организации дополнительного образования. Выявлены особенности визуального восприятия младших

школьников. Представлены результаты проведенного исследования, определяющего основные недостатки организации рекламной деятельности в организациях дополнительного образования города Ярославля.

Ключевые слова: восприятие, визуальное восприятие, фокус-группа, реклама, особенности визуального восприятия.

Сегодня рынок образовательных услуг, особенно для детей, подростков и молодежи, растет, в связи с этим необходимо продвигать и распространять информацию об имеющихся объединениях, чтобы дети могли развиваться в максимально интересующей их сфере. Реклама играет немаловажную роль при распространении информации об образовательной организации, что, в свою очередь, позволяет увеличивать число детей, обучающихся в образовательных организациях.

Известна большая роль средств массовой информации в воспитании детей и подростков. Современные средства массовой информации несут исключительно многообразную, многоплановую информацию, но, к сожалению, без учета таких особенностей и предпочтений аудитории, как возраст, демографическая и экономическая ситуация региона, гендерный подход в обучении, и психологические особенности потребителей, одной из которых является визуальное восприятие.

В своей книге «Язык восприятия» К. Маламед [2] даёт определение понятию «восприятие» и говорит о том, что это процесс получения, осознания и понимания сенсорных данных. Далее она отмечает, что визуальное восприятие – это результат сложного взаимодействия визуального раздражителя с комплексом уже имеющихся в мозге знаний, целей и ожиданий. Понимание того, как человек воспринимает визуальные предметы, помогает делать дизайн рекламы эффективным. Таким образом, по мнению К. Маламед, от визуального восприятия человеком рекламы зависит её эффективность.

А.Н. Лебедев [1] отмечает, что особенностями визуального восприятия рекламы детьми младшего школьного возраста являются:

1. Повышенный интерес к известным персонажам и людям.
2. Повышенный интерес к рекламе, выполненной в определенной цветовой гамме.

3. Резкое переключение внимания на рекламу с крупными надписями.

4. Частичное отсутствие интереса к содержанию рекламы.

5. Проявление интереса к рекламе, содержащей новую, неизвестную ранее информацию.

Целью нашего исследования являлось изучение визуального восприятия детьми рекламы организации дополнительного образования. Как метод сбора информации нами была выбрана фокус-группа – качественный метод сбора социологической информации в однородных группах, имеющий фокус обсуждения, с участием ведущего, основанный на принципах групповой динамики. В ходе исследования мы провели три фокус-группы, количество участников каждой из которых составило 12 человек, детей в возрасте от 7 до 12 лет. После обработки результатов проведенных нами фокус-групп мы смогли получить следующие результаты:

1. Дети младшего школьного возраста предпочитают рекламу, содержащую в себе такие цвета, как красный, жёлтый, синий, оранжевый и белый.

2. Они при выборе объединения отдают предпочтение тому, чья реклама привлекла их в большей степени.

3. Дети данной возрастной категории отдают предпочтение рекламе, на которой изображены известные им персонажи.

4. Младшие школьники отмечают, что все надписи, присутствующие в рекламе, должны быть выполнены красивым шрифтом и быть большого размера, также как и сам рекламный макет.

5. Дети говорят о том, что им не важно содержание самой рекламы, если изначально она привлекла их своим оформлением.

6. Дети младшего школьного возраста обращают внимание на рекламу, содержащую в себе информацию, которая ранее была неизвестна.

Также нами был проведен анализ рекламной деятельности организаций дополнительного образования города Ярославля. На основе оценки рекламной деятельности в организации дополнительного образования мы пришли к выводу о том, что данному вопросу уделяется недостаточное внимание. Это проявляется в периодичности рекламной деятельности, отсутствии

квалифицированных специалистов, занимающихся данным вопросом, направленности рекламы только на родителей обучающихся и отсутствии финансирования на такую деятельность.

Подводя итоги, можно сказать о том, что на данный момент рекламная деятельность организаций дополнительного образования города Ярославля не носит системный характер, отсутствуют специалисты, занимающиеся этим вопросом, реклама в большей степени интуитивная и ориентирована только на родителей обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реклама играет решающую роль при формировании клиентской базы и оказания дальнейших образовательных услуг. Она, в первую очередь, должна быть направлена на основных социальных заказчиков в лице детей и их родителей, быть актуальной и строиться на основе особенностей потребителей.

Библиографический список

1. Лебедев, А.Н. Всероссийская конференция «Психология в рекламе» [Текст] / А.Н. Лебедев // Психологический журнал. - 2010. - №4. - С. 72-77.
2. Маламед, К. Н. Язык восприятия [Текст] / К. Н. Маламед // – С. 43-44.

УДК 374.32

А. М. Гогина

Развитие социальной одарённости в объединении «Школа вожатского мастерства»

Аннотация. В нашей статье говорится о программе, по которой ведутся занятия в объединении «Школа вожатского мастерства», о деятельности объединения, что способствует развитию социальной одарённости школьников 8 – 11 классов.

Ключевые слова: социальная одаренность, практика.

Объединение «Школа вожатского мастерства» существует уже шесть лет. Оно было создано на основе школы педагогической ориентации, деятельностью которой много лет руко-

водила Марина Геннадьевна Андреева. Программа, по которой ведутся занятия в «Школе вожатского мастерства», ориентирована на дополнительное образование школьников 8–11 классов и рассчитана на 2 года. Занятия первого и второго года обучения проводятся 2 раза в неделю по 3 часа каждое.

Деятельность «Школы вожатского мастерства» направлена на теоретическую, методическую и практическую подготовку вожатских кадров, содействие самореализации и раскрытию творческого потенциала вожатых. Программа, по которой ведутся занятия в объединении, разработана на основе единого образовательного стандарта подготовки вожатого, утвержденного 5 апреля 2012 года, позволяет пробудить воображение и творческие силы, опираясь на личностный опыт, интересы, увлечения участников. Поэтому обучение органически сочетает в себе лекции, практические занятия, тренинги по основным направлениям и содержанию воспитательной работы в общеобразовательной организации, методике досуговой деятельности.

Занятия в объединении «Школа вожатского мастерства» проводят руководители (составители) программы, психолог, педагоги-организаторы и методисты (привлекаются для проведения отдельных практических занятий), директора и методисты детских оздоровительно-образовательных центров, которые приглашаются для лекционной работы.

За время существования у объединения «Школа вожатского мастерства» сложился тесный круг сотрудничества. Это:

- Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского;

- детское объединение «Молодой Ярославль»;

- средняя общеобразовательная школа № 25 имени Александра Сивагина;

- городские лагеря с дневным пребыванием детей и загородные детские оздоровительно-образовательные центры и санатории «Молодая гвардия», «Искра», «Матросовский» (Ярославская область), «Восход», «Искра» (г. Новороссийск).

Вожатому, чтобы работать с детьми, уметь организовать не только свою деятельность, но и всего отряда, всё и везде успевать, необходимо обладать лидерскими качествами или социальной одарённостью. Именно ее развитию уделяется боль-

шое внимание на занятиях в объединении, поскольку именно такие умения, как качественно коммуницировать, планировать и руководить собой и другими, позволяют молодым людям проявить себя в вожатском деле.

Во всём нужна практика, в вопросах развития социальной одарённости особенно, именно поэтому все занятия в объединении «Школа вожатского мастерства» строятся по принципу узнал-применил, причём сначала друг на друге, а потом на реальных детях (организация и проведение мероприятий с детьми в городском дворце пионеров, в школе № 25), и уже потом юные вожатые пробуют свои силы во время реальной лагерной смены. Программа «Школа вожатского мастерства» построена по блочно-модульному принципу и направлена на знакомство юных вожатых с особенностями профессии. В первый год обучения, решая педагогические задачи, «Школа вожатского мастерства» даёт знания:

- общих основ педагогики;
- закономерностей и тенденций развития детского движения в нашей стране;
- общих основ организации детского коллектива;
- специальные знания основ и методики воспитательной работы с учащимися с учетом специфики деятельности детских объединений в школе и в лагерях с дневным пребыванием детей и детских загородных оздоровительно-образовательных центрах.

В системе коллективной творческой деятельности и различного рода практикумов развиваются:

- организаторские умения коллективного планирования, подготовки и проведения различных коллективных творческих дел (КТД), творческих конкурсов, игровых программ, методов и форм организации деятельности первичного детского коллектива в различных условиях, приемов включения каждого ребенка в активную деятельность;
- аналитические – умения наблюдать, анализировать поведение детей и организуемую работу;
- дидактические – умения работать с методической литературой.

Формируются и отрабатываются навыки проведения подвижных игр, игр за столом, игр с залом, интеллектуально-познавательных игр и конкурсов, навыки изготовления дипломов, сувениров, игрушек, открыток, стенгазет, рисованных фильмов, а также навыки разучивания песен и проведения массовых танцев.

Во второй год обучения в системе теоретических и практических занятий предлагаем учащимся овладеть знаниями:

- основ педагогики и психологии;
- законодательных актов о правах детей и образовании в России;
- о международном детском движении;
- о должностных обязанностях и нормативных документах вожатого;
- специальными знаниями организации детского и молодёжного досуга.

В течение учебного года учащиеся становятся организаторами массовых дел в своих школах, в Городском дворце пионеров, они могут привлекаться для подготовки и проведения различных городских и областных массовых детских мероприятий. В практической деятельности отрабатываются умения и навыки по написанию сценариев и проведению различных массовых дел для детей и подростков, по проведению деловых игр, конкурсов актерского мастерства, умения по оформительским приемам.

Большую роль в работе над развитием социальной одарённости юных вожатых играет практика в лагерях города, области, РФ. Погружаясь в трудовую вожатскую деятельность, ребята учатся работать в команде, договариваться, планировать свою и чужую деятельность. В начале июня учащиеся 1 года обучения получают возможность пройти практику в Городском детском лагере на базе школы № 25 или в загородных лагерях нашей области, занимая должность помощника вожатого. Учащиеся 2 года обучения проходят практику в лагерях Ярославской области или Краснодарского края уже по должности вожатый.

Объединение «Школа вожатского мастерства» хорошая, проверенная временем стартовая площадка для вожатого, школа социального развития молодёжи. Так, с 2010 года реализации программы в объединении обучалось 190 старшеклассни-

ков, 147 из которых стали выпускниками, остальные продолжают обучение. Среди выпускников программы – студенты ЯГПУ, ЯРГУ обучающиеся по специальностям, соответствующим направлениям программы.

УДК 37

В. П. Голованов

Дополнительное образование детей в современных условиях законодательных изменений

Аннотация. В данной статье представлены основные направления развития современного дополнительного образования детей в свете реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей в РФ до 2020 г., а также других нормативных документов. Акцент делается, прежде всего, на содержательной матрице дополнительного образования детей, создающей персонифицированную основу развития личности.

Ключевые слова: дополнительное образование, развитие личности, индивидуализация и персонификация.

Глобальные социальные, экономические, политические и культурные изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию юных россиян. Не случайно, что это нашло свое отражение в принятой в начале сентября 2014 года Правительством Российской Федерации «Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года». Осмысление и реализация положений Концепции показывают, что она является основополагающим не только для модернизации собственно дополнительного образования детей, но и для обновления всей системы российского. Принятая Концепция переводит современное дополнительное образование детей на новый качественный уровень, так как в ней в систематизированном виде представлены основные направления его дальнейшего развития,

затрагивающие как систему образования, так и другие связанные с ним области жизнедеятельности социума. В этой связи новые возможности создает современная сфера дополнительного образования детей, так делает осуществление реальной социальной политики детства более осознанной, научно обоснованной, методологически и институционально-технологически обеспеченным процессом, рассматривая детство как базовый этап социализации и самореализации личности, как главный фактор развития общества.

Педагогическая деятельность в сфере дополнительного образования детей направлена на формирование свободной, жизнеспособной, социально-адаптивной и креативной личности. В сфере дополнительного образования детей ребенок становится субъектом творчества собственной жизни, собственной личности, учится трудиться, с ранних лет приобщается к родной земле, национальным традициям и укладу жизни. Социальная ценность дополнительного образования определяется целесообразностью использования ресурса детства в интересах личности, общества и государства. *Запрещено может и должно быть только то, что препятствует нормальному развитию детей, делает их жертвами социализации.*

Утвержденная Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы одним из принципов провозглашает максимальную реализацию потенциала каждого ребенка. Стратегия развития современного российского общества требует значительного обновления теории и практики современного дополнительного образования детей как общественно организуемого явления. Современный мир нуждается в человеке, наделенном подлинной внутренней свободой, достоинством и личной ответственностью. В ответ на это требование педагогика дополнительного образования детей выдвигает новые цели дополнительного образования детей: *создание условий для персонифицированного, индивидуально-личностного развития воспитанников; педагогическая поддержка детской индивидуальности.*

Для дальнейшего становления и развития дополнительного образования детей необходимы новые подходы, направленные на личностное развитие ребёнка и его воспитание спе-

цифическими средствами, методами, присущими различным видам творчества. Ориентация дополнительного образования детей на развитие человеческого потенциала выдвигает одно принципиальное требование: оно должно строиться на основе концепта открытости. Речь идет о формировании открытой образовательной среды, включающей помимо сети государственных и муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей музейные и библиотечные комплексы, информационные и интернет-центры, СМИ и т.д. На уровне содержания открытость означает работу с самоопределением, самоорганизацией в пространстве истории и культуры, освоение культурно-исторических способов мышления и деятельности, построение новых образов и представлений Будущего, ориентацию на аналитику и интерпретацию современных событий, на активное включение в процессы социокультурного развития государства. Современное дополнительное образование детей реально может осуществлять сдачу «под ключ» развивающих технологий, обеспечивающих самоопределение ребенка, освоение ими техник самообразования и самоорганизации. Также оно может предложить проекты построения фрагментов социальной среды, необходимых для полноценного взросления ребенка, – создание образовательного контекста, организацию молодежных журналов, ателье мод, студий молодежного телевидения, детско-взрослого производства, интернет-кафе, библиотек и других элементов социокультурной среды, обеспечивающих реальное развитие детей и молодежи.

Исходя из сегодняшнего дня, дополнительное образование детей как субъект социального воспитания сфокусировано, прежде всего, на достижении двух взаимосвязанных целей: *успешности социализации юных россиян в современных условиях; саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.* Известно, что дети не сами по себе являются будущим. Личность ребенка в дополнительном образовании сама в определенной степени является «заказчиком» своего будущего состояния, субъектом собственного образования. Именно такой подход, отвечающий современным представлениям о гуманизме, является на сегодняшний день наиболее перспективным.

В современных условиях возрастает роль сетевого взаимодействия, которое в сфере дополнительного образования детей понимается как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению функционала, ресурсов и потенциала дополнительного образования детей. Сетевое взаимодействие сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет организациям дополнительного образования детей не только выживать, но и динамично развиваться.

Необходимо отметить существование ряда социальных вызовов современной системе дополнительного образования детей. Прежде всего следует обратить внимание на проблему конкурентоспособности современного дополнительного образования детей. Конкурентоспособность существующих традиционных форм дополнительного образования детей неуклонно снижается в силу развития новых привлекательных возможностей досуга. Дети, в отличие от периода 30-летней давности, обладают широкими возможностями выбора развлечений и других форм интересного времяпрепровождения, не требующих серьезных усилий. Так, например, они с удовольствием могут весь день играть в компьютерные игры или смотреть боевики по телевизору. В этой связи сфера дополнительного образования детей рискует не выдержать эту конкурентную борьбу и потерять своих воспитанников. Ведь дело не только в качестве дополнительных образовательных программ, но и в более глубоких социально-психологических изменениях: в условиях цифровой социализации современного ребенка перестаёт устраивать такая форма получения образования, как регулярное обязательное присутствие на учебных занятиях детского объединения. Сегодня становится актуальным вопрос о разработке и внедрении в практику новых форматов предоставления дополнительного образования детям.

В ситуации финансового кризиса реализуется сценарий резкого сокращения системы дополнительного образования детей, в результате которого выживут только дополнительные образовательные программы детей, имеющие сильную общественную и государственную поддержку. Следовательно, дополнительные образовательные программы для детей могут быть ста-

бильными только в случае их очевидной социальной значимости. Конечно, неправильно деление учреждений дополнительного образования детей на государственные и муниципальные. Трудно объяснить детям и педагогам существующие различия в ресурсном обеспечении.

У существующей системы дополнительного образования будет появляться всё больше конкурентов в негосударственном и частном секторе, которые будут давать детям более профессиональную подготовку. Дополнительные образовательные программы негосударственных учреждений дополнительного образования детей уже сегодня являются более гибкими, чем традиционные образовательные программы государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей. Именно такие программы за короткое время решают локальные проблемы в образовании ребенка: подготовка к поступлению в школу, вуз, обучение работе на компьютере, развитие коммуникативных навыков и пр. Эти программы дают ответ на проблемы, актуальные для родителей, - проблемы, которые необходимо решить за короткий срок, и поэтому родители согласны за это платить. Дополнительное образование детей в негосударственном и частном секторе можно считать состоявшимся. Оно, несомненно, будет откликаться на конъюнктуру рынка образования гораздо лучше, нежели традиционные центры творчества, чьё выживание не зависит от платных услуг. Следовательно, негосударственные учреждения дополнительного образования детей будут укреплять свои позиции на рынке платных образовательных услуг и всё более оттягивать на себя те средства родителей, которые они готовы вкладывать культурный досуг и образование своего ребенка. Конечно, усиление позиций государственной системы дополнительного образования детей на рынке платных образовательных услуг должно происходить. Но, с нашей точки зрения, нарастающая тотальная коммерциализация дополнительного образования детей поставила бы крест на его развитии как сферы, ответственной за воспитание и поддерживающей общество в решении социальных проблем.

В конце концов, если кто-то видит своё призвание в ведении бизнеса на предоставлении образовательных услуг, то по-

чему бы ему не создать собственную фирму вместо эксплуатации скромного муниципального (государственного) ресурса.

Существующий уровень дополнительного образования детей в ряде регионов имеет свои отличительные особенности, позволяющие считать его основным механизмом в реализации этой стратегии. Во-первых, дополнительное образование детей в течение последних лет начало выступать как *универсальная социальная технология организации насыщенного содержательного досуга детей и молодежи*, их включения в культурно-образную содержательную деятельность и построения дружественных детям социальных зон. Во-вторых, в дополнительном образовании детей имеются действующие образцы *технологий создания образовательно-развивающих сред* и инфраструктур на основе процессов самоопределения – модульные программы; форумы; фестивали и т. д. В-третьих, дополнительное образование детей имеет в своем арсенале опыт масштабного применения программно-проектных форм организации открытого образования детей и подростков. Главным в условиях законодательных изменений является не «натаскивание» на будущую профессию, а содержание того, что сам ребенок собирается осваивать, к чему он осознанно стремится в процессе самоопределения, по отношению к чему он выдвигает образовательную инициативу, как пытается достраивать ее до образовательного проекта. Дополнительное образование детей через пробы ребенком себя в разных профессиональных мирах, через столкновение с социальной средой инициирует постановку личных целей, формирование проектного замысла как собственной формы вхождения и существования в социуме.

УДК 378, 94(47)

М. Н. Гончаров

Воспитание нравственности и патриотизма будущих офицеров в Российской Империи

Аннотация. В статье рассматриваются опыт нравственно-патриотического воспитания будущих офицеров Российской ар-

мии в специализированных военных учебных учреждениях в период Российской Империи. Автор обозначает методы, формы и средства формирования нравственно-педагогических ценностей будущих военных специалистов, существовавшие в военной педагогике в описанный период, останавливаясь на тех методах и формах педагогической работы, которые не потеряли актуальности и в наши дни.

Ключевые слова: Российская Империя, будущие офицеры, воспитание, нравственность, патриотизм.

Повышение обороноспособности армии Российской Федерации требует внимательного изучения исторического отечественного опыта нравственного воспитания, формирования нравственно-патриотических ценностей военных руководителей, при этом опыт военной педагогики Российской Империи оказывается одной из важнейших областей такого изучения.

Для рекрутской армии Петра I с её увеличившейся численностью потребовались надёжные и более многочисленные офицерские кадры, при этом прежний класс военных руководителей (бояре) окончательно потерял своё военное значение, ещё в Московском царстве превратившись из офицерства в высшее чиновничество, а при Петре I – в сословную аристократию, препятствующую строительству государства; опора на вольнонаёмных городских обывателей в качестве военных руководителей (десятники и сотни стрельцкого войска) не оправдала себя; привлекать для службы в качестве офицеров русской армии иностранцев было недальновидно и в стратегической перспективе угрожало национальной безопасности.

Кадровой базой военных руководителей для новой армии стало дворянство. Принципиально важное значение имеет созданный Петром I новый подход к комплектованию армейского и флотского командного состава: введённая в 1722 году «Табель о рангах» даёт возможность энергичным и способным людям из низших сословий продвигаться по государственной и военной службе, получить не только офицерское, но и генеральское звание.

Начиная с создания Школы математических и навигацких наук у Сухаревой башни (1701 г.) в России впервые появляются учебные учреждения для подготовки руководящих военных кад-

ров, впервые в отечественной истории осмысливается необходимость организованного воспитательного воздействия на будущих офицеров.

Среди наиболее видных теоретиков военно-педагогической мысли Российской Империи следует назвать самого императора Петра I, полководца Семилетней войны и двух русско-турецких войн графа Петра Александровича Румянцева-Задунайского (1725–1796), Александра Васильевича Суворова (1730–1800), Михаила Илларионовича Кутузова (1745–1813), генерала Русско-турецкой войны 1878–1888 гг. Михаила Дмитриевича Скобелева (1843–1882), адмирала Русско-японской войны Степана Осиповича Макарова (1848–1904), выдающегося военного деятеля и теоретика генерала Михаила Ивановича Драгомирова (1830–1905). Ими были актуализированы прежние и предложен целый набор новых методов и средств воспитания военных специалистов, формирования их нравственно-патриотических ценностей.

Так, Пётр I в качестве методов такого воспитания предлагает: разъяснение обязанностей; личный пример начальника; поощрение и наказание; «познавание Отечества и уяснение его исторических задач» [4, с. 125], поощрение инициативы офицера и порицание так называемого «неразсуждения», то есть формального выполнения обязанностей и буквы Устава. Понимая значение религии для нравственности воина, первый император России создаёт институт военного духовенства.

А. В. Суворов важнейшим методом воспитания видит умение «сохранять бодрость в себе и прививать ее своим подчиненным» [4, с. 115]. Ему же принадлежит ценное предложение после каждого учения говорить «поучение», то есть, на самом деле, производить разбор действий, осуществлять коллективный анализ боевого опыта или опыта военных учений [4, с. 130].

Для М. И. Кутузова безусловно необходимыми методами формирования нравственных качеств офицера являются личный пример, убеждение, поощрение за доблестный ратный труд [4, с. 116].

С. О. Макаров в качестве воспитательного средства предлагает «торжественно отмечать годовщины больших побед русского оружия, разъяснять подчиненным их значение для укрепления величия и авторитета своего Отечества» [4, с. 117].

М. И. Драгомиров считает важным элементом (методом) воспитания офицера «обосновывать и объяснять целесообразность любого явления, занятия, непременно отвечая на вопрос: почему? зачем?» [4, с. 117].

Важнейшими средствами формирования нравственно-патриотических ценностей молодых офицеров, существовавших в указанный период в реальной практике действующей армии, являлось, во-первых, воздействие религии, во-вторых, культивирование офицерской чести (этой цели служили разнообразные «кодексы чести»), в-третьих, воздействие офицерского коллектива («суды чести»).

Понятие воинской чести зарождается в Древней Руси, но, по мнению Е. С. Иванова, в IX-XIII веках честь, как правило, связывается с «вещественными знаками престижа, обычно воинскими трофеями» [2, с. 7]. Именно в Российской Империи воинская честь становится в полном смысле слова морально-этическим понятием, начинает соотноситься с идеалами и внутренним достоинством человека. Согласно офицеру русско-японской войны 1904-1905 гг. ротмистру Валентину Михайловичу Кульчицкому «честь – это стремление быть благородным, высшим существом по внутренним достоинствам, совершать поступки, достойные славы, без всякого принуждения извне и без всякого другого вознаграждения, кроме одобрения своей совести»; честь – «святыня офицера» [5, с. 12].

Кодексы чести существовали в нескольких вариантах; в частности, известен анонимный «Кодекс чести 1804 года»; кодекс чести, составленный В. М. Кульчицким в 1904 году, и другие. Созданные в эпоху Российской Империи офицерские кодексы чести устремляют будущего и молодого офицера к высоким нравственным идеалам, лаконичны и эмоционально насыщены. Данные кодексы актуальны для использования педагогами современных высших военных учебных заведений в процессе формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов на начальном этапе военно-профессиональной подготовки.

Вопросы нарушения кодексов чести разбирали «нравственные суды», существовавшие на началах офицерского самоуправления. «С целью защиты нравственных норм воинской чести с 1721 г. вводится практика обсуждения нравственных по-

ступков офицеров своими товарищами. В 1863 году были юридически оформлены суды общества офицеров. На них возлагалось: 1) рассмотрение поступков, несовместимых с понятием о воинской чести и доблести офицерского звания, служебного достоинства или изобличающие в офицере отсутствие норм нравственности и благородства; 2) разбор ссор и обид, возникших в офицерской среде» [2, с. 11].

В процессе военных реформ Д. А. Милютин, начавшихся в 1861 году, юнкерские и кадетские училища обогатились многочисленными новыми методами и средствами формирования ценностей будущих офицеров:

- балльная система оценки поведения юнкеров [3, с. 8];
- «красные» и «чёрные» меловые доски с именами отличившихся или проштрафившихся кадетов и юнкеров [3, с. 8];
- награждение лучших выпускников кадетских училищ именными золотыми и серебряными медалями [3, с. 8];
- аттестационные тетради на воспитанников военно-учебных заведений, в которых отмечались индивидуально-психологические особенности обучаемых, успехи и неудачи [3, с. 8];
- воспитательные и дисциплинарные комитеты (аналог «судов чести» в действующей армии, эти комитеты имели возможность рассматривать вопросы прибавки воспитательных баллов и производства в звания или, напротив, увольнения юнкеров за низкую дисциплину и слабую успеваемость);
- танцевальные и литературные вечера, экскурсии, спортивные праздники, выступления самодеятельных театральных коллективов; встречи с деятелями литературы, искусства; персональные выставки выдающихся русских художников [6, с. 20];
- чтение книг «нравственно-научного содержания» [3, с. 15];
- контроль и шефство старших, наиболее благонадежных воспитанников, над младшими, создание условий для того, чтобы «юнкера испытывали на себе нравственное влияние наиболее достойных своих товарищей» [3, с. 19], интересно отметить, что старшие воспитанники при этом производились в капралы;
- духовые оркестры, песни, марши [2, с. 19];
- пастырские беседы и занятия по русской истории, проводимые, как правило, полковыми священниками [6, с. 21];
- регулярное участие курсантов и юнкеров в богослужениях [6, с. 20].

К недостаткам военной педагогики Российской Империи следует отнести достаточно широкое использование методов и средств, унижающих достоинство будущих офицеров. К таким методам и средствам относились: «снятие погон перед строем; лишение темляка во время исполнения должности; стояние у классной доски и стояние за штрафным столом; лишение права играть с товарищами и участвовать в прогулках; лишение одного или двух блюд за обедом; лишение права на отпуск; надевание сырой из толстого сукна куртки вместо кафтана; телесное наказание, соответствующее вине и возрасту воспитанников, которое проводилось при собрании одной или нескольких рот; арест на хлебе и воде» [3, с. 15].

Несмотря на практику телесных наказаний, использование идеологических штампов и другие недостатки, система воспитания будущих офицеров, сложившаяся после военных реформ Д. А. Милютина, по мнению ряда исследователей, «в основном, была эффективной» [1, с. 21] и сохраняла свою эффективность даже в начале XX века.

Анализ практики подготовки будущих офицеров в Российской Империи позволяет выявить целый ряд эффективных педагогических средств, которые могут быть использованы при формировании нравственно-патриотических ценностей курсантов современных высших военных учебных заведений на начальном этапе военно-профессиональной подготовки; при этом модель формирования нравственно-патриотических ценностей курсантов следует конструировать с учётом изъянов военной педагогики XIX века, отказываясь от педагогических методов и средств, не доказавших своей эффективности в формировании нравственно-патриотических ценностей военных специалистов.

Библиографический список

1. Бровко, А.С. Деятельность властных структур по реализации государственной идеи нравственного воспитания корпуса российских армейских офицеров в условиях мирного времени (1880 – август 1914 гг.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А.С. Бровко. – Самара, 2007. – 32 с.
2. Иванов, Е.С. Воспитание воинской чести у офицеров Российской армии XVIII – начала XX века [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Иванов. – М., 1994. – 24 с.

3. Козлов, В.А. Совершенствование методов и средств воспитания будущих офицеров в военно-учебных заведениях Российской Империи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.А. Козлов. – Воронеж, 2012. – 24 с.

4. Российское государство, армия и воинское воспитание [Текст]: учеб пособие по общественно-государственной подготовке для офицеров и прапорщиков (мичманов) Вооружённых сил Российской Федерации / Р.А. Абдурахманов [и др.] ; под ред. В.А. Золотарёва, А.С. Дудкина. – М. : ГУВР ВС РФ, 1998. – 246 с.

5. Ротмистр Кульчицкий. Советы молодому офицеру [Текст] / В.М. Кульчицкий. – Харьков : Типо-Литография Р. Радомышельского, 1917. – 40 с.

6. Таранова, И.С. Деятельность органов государственной власти и военного управления по нравственному и патриотическому воспитанию офицеров армии (1860-е – 1870-е гг.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / И.С. Таранова. – Саранск, 2012. – 23 с.

УДК 37.047

Т. Н. Гущина, М. В. Караванова

О социально-педагогическом сопровождении профессионального выбора старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга

Аннотация: очень часто одарённость встречается среди людей с ведущим правым полушарием коры головного мозга. Среди них множество выдающихся деятелей науки, искусства и законотворчества. Статья посвящена изучению проблемы выбора профессии старшеклассниками с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

Ключевые слова: старшеклассники, социально-педагогическое сопровождение, профессиональный выбор, ведущее полушарие мозга, профессиональные предпочтения.

В современной науке особую остроту приобретает проблема профессиональной ориентации обучающихся старшего школьного возраста.

Многие молодые люди, поступившие в образовательные организации высшего профессионального образования и профессиональные образовательные организации, разочаровываются в своем выборе: отчисляются, переучиваются или после окончания обучения работают не по профессии. Таким образом, возникают острые проблемы не только для личности, но и для государства, так как средства, затраченные на подготовку специалиста, не оправдываются. Федеральная служба государственной статистики провела масштабное исследование, в ходе которого выяснилось, что 55% россиян, имеющих государственный документ, который подтверждает их образование, работают не по профессии [5].

Заставляют задуматься и данные по трудоустройству. Согласно статистике Министерства образования и науки Российской Федерации, в течение года после окончания обучения в образовательных организациях высшего профессионального образования нашли работу лишь 75% выпускников. Таким образом, 25% выпускников 2014 года, а это двести семьдесят тысяч человек, уже более двенадцати месяцев имеют трудности в трудоустройстве [7].

Почти треть россиян выбирает профессию по обстоятельствам. Об этом свидетельствуют данные исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения. Как выяснилось, ситуация диктует выбор профессии 29% процентам респондентов [6].

Таким образом, проблема профориентации в нашей стране действительно существует. Статистические исследования указывают на то, что в России у выпускников возникают трудности при выборе профессии. Этот выбор часто носит спонтанный характер в угоду каким-либо обстоятельствам. И даже выбрав профессию и получив документы, которые подтверждают профессиональное образование, большая часть выпускников работает не по специальности или не трудоустраивается. Зачастую обучающиеся выбирают профессии, не основываясь на своих особенностях, способностях и интересах, а полагаются на

мнение родителей, престижность и высокооплачиваемость специальности.

Гипотеза нашего исследования была основана на предположении о том, что обучающиеся с ведущим правым полушарием коры головного мозга, ввиду их особенностей, склонны выбирать профессии исследовательского, артистического и предпринимательского типов.

В ходе анализа литературы нами были выявлены следующие особенности детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга: большая вероятность развития неврозов, алкоголизма, различного рода токсикоманий. Эти дети своеобразны в эмоциональном плане, у них существует большая степень выраженности уязвимости в отношении внутренних и внешних факторов. В литературе отмечается высокая частота случаев одарённости среди детей с ведущим правым полушарием. Отмечается более высокий уровень креативности мышления по сравнению с другими обучающимися [4].

Для выявления ведущего полушария у обучающихся нами был использован «Комплексный метод определения ведущего полушария» Л. В. Яссмана, В. Н. Даниленко. Исследование проводилось в общеобразовательной организации города Ярославля среди обучающихся девярых, десятых и одиннадцатых классов. Полное доминирование левого полушария обнаружилось у 60% обучающихся. Неполное доминирование левого полушария составляет 21% из числа респондентов. У 19% старшеклассников правое полушарие мозга является ведущим.

Следующим этапом нашего исследования было выявление профессиональных предпочтений обучающихся с использованием опросника Дж. Холланда.

По результатам проведённого исследования выявлено различие между детьми с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга относительно предпринимательского типа профессии: старшеклассники с доминированием правого полушария гораздо чаще выбирают данный тип деятельности. У старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга существует тенденция к увеличению частоты выбора исследовательского типа профессиональных предпочтений по сравнению с другой группой старшеклассников. Старшеклассники с ведущим

правым полушарием мозга настроены на преобразовательную деятельность в социуме, готовы работать в дефиците времени и дефиците информации, обладают лидерскими способностями.

Связующим звеном исследовательского и предпринимательского типов профессиональных предпочтений является новаторство. И предпринимательская, и исследовательская деятельность предполагают творческий подход, использование воображения, которое хорошо развито именно у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

В опытно-экспериментальной работе по сопровождению профессионального выбора старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга мы придерживались точки зрения профессора Николая Федоровича Басова, который считает, что помощь в профессиональном самоопределении человека является важной составляющей деятельности именно социального педагога [1].

Специфика социально-педагогического сопровождения профессионального выбора старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга зависит от многих факторов. Также дети эмоциональны, склонны к неврозам и депрессиям. Необходимо сопровождать такого ребёнка при подготовке к Единому государственному экзамену, снижать тревожность, проводить консультации об эффективных способах запоминания большого количества информации именно с учётом правополушарности клиента; родителям не следует оказывать давление на ребёнка, так как это может вызвать негативные последствия: от полного послушания до негативных эмоциональных реакций. Лучше всего рассказать о своём профессиональном становлении, о личном опыте. Совместно с ребёнком на основе результатов диагностики необходимо продумать подробную стратегию профессионального становления с целью уменьшения тревожности. При разработке программы по профессиональной ориентации необходимо использовать индивидуальный подход, то есть ведущими видами деятельности специалиста будет консультация.

Можно сделать акцент на лидерский, исследовательский, художественный потенциал ребёнка при проведении занятий по знакомству с миром профессий; необходимо познакомить детей

с миром профессий, прежде всего с деятельностью, связанной с креативностью.

В образовательной организации существуют возможности для профессиональных проб. Если у ребёнка есть негативный опыт стабильной неуспеваемости, а данное явление часто встречается среди детей с ведущим правым полушарием, нужно попытаться задействовать обучающегося во внеучебной деятельности [2; 3].

Необходимо учитывать, что дети с ведущим правым полушарием склонны к зависимости от внешней среды, поэтому следует развивать у них умение мыслить самостоятельно, а также формировать положительную «Я-концепцию».

Библиографический список

1. Басов, Н. Ф. Социальный педагог. Введение в профессию [Текст] / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М.: Академия, 2006. – 256 с.

2. Гущина, Т. Н. Развитие субъектности старшеклассника в условиях интеграции общего и дополнительного образования детей [Текст] / Т. Н. Гущина // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 133-147.

3. Киселёва, Т. Г. Рефлексивно-аксиологический подход к формированию социальной одарённости и социальной активности подростков и молодёжи [Текст] / Т. Г. Киселёва // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Т. 20. – 2014. – № 2. – С. 136-141.

4. Семенович, А. В. Эти невероятные левши [Текст] / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 211 с.

5. Большинство выпускников работают не по специальности. Новое исследование Росстата разгромило систему образования в России: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.proforientator.ru/index.php?catid=2:5&id=1221:2012-08-14-12-48-26&option=com_content&view=article.

6. Почти треть россиян выбирает профессию по обстоятельствам. Об этом свидетельствуют данные исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/19/11/2008/261849.shtml>.

7. Подведены итоги мониторинга трудоустройства выпускников российских вузов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/с/новости/5864>.

УДК 37

Т. Н. Гуцина, М. В. Шанина

**Опытно-экспериментальная
и экспериментальная деятельности
– условие повышения профессионализма педагогов**

*В глубине человека заложена творческая сила,
которая способна создать то, что должно быть,
которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не
выразим это вне нас тем или иным способом*

Иоганн Вольфганг фон Гёте

Аннотация. Представленная статья актуализирует проблему повышения профессионализма педагогов средствами таких видов инновационной деятельности, как опытно-экспериментальная и экспериментальная. На основе проведённых авторами статьи исследований рассматриваются потенциалы инновационной деятельности, её риски и ограничения. Представлены этапы подготовки и проведения эксперимента, названы условия эффективной организации инновационной деятельности.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная деятельность, экспериментальная деятельность, педагоги, повышение профессионализма, инноватика, эффективность.

Опытно-экспериментальная и экспериментальная деятельности содержат значительный потенциал для повышения профессионализма педагогов-экспериментаторов, ибо предполагают не только поиск и апробацию ими новых идей, но и постоянный поиск новых сил, открытие новых резервов. Удовлетворяя потребность педагогов в творческой самореализации и профессиональном развитии, данные виды инновационной деятельности позволяют специалистам соответствовать времени – быть готовыми к этим преобразованиям в обществе, в системе образования.

Педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития образовательных организаций, связанные с созданием новой для конкретной организации практики образования. В этой связи опытно-экспериментальная и экспериментальная деятельности обладают значительными потенциалами: эксперимент направлен на получение объективной, систематизированной и инструментальной информации о педагогической действительности, помогающей рационально её организовывать и решать различные проблемы, возникающие в процессе этой деятельности. Эксперимент выявляет технологические условия рациональной деятельности. Кроме того в эксперименте проверяется справедливость той или иной предварительно выдвинутой гипотезы. При этом происходит апробация модели, то есть её проверка, испытание с целью объективной оценки достоверности и выявление условий эффективности.

И опытно-экспериментальная и экспериментальная деятельности направлены на получение знания о педагогической действительности, помогающей рационально её организовывать. Опытное знание получается в результате наблюдения реальной практики. В процессе наблюдения явления изучаются в естественном виде. Опыт субъективен, он «привязан» к конкретным условиям и особенностям педагога. В опытной работе идёт эмпирический (путём «проб и ошибок») поиск эффективного содержания, методов и организационных форм педагогической деятельности; известно начальное состояние системы и её желаемое конечное состояние, но неизвестны заранее способы получения результата. В отсутствие теоретической модели опытная работа является единственным способом поиска эффективных путей достижения результата.

Отличительная особенность эксперимента состоит в том, что в ходе его осуществления происходит создание новой практики образования на основе инновационной идеи. В эксперименте проверяется справедливость той или иной предварительно выдвинутой гипотезы. Итог эксперимента как исследовательской деятельности для проверки выдвинутой гипотезы – новое знание о существенных факторах, влияющих на результаты педагогической деятельности. Экспериментальная деятельность позволяет варьировать эти факторы в целях достижения опти-

мальных результатов. Ценность эксперимента состоит в том, что он позволяет изучать педагогические явления и проблемы в строго контролируемых и управляемых условиях. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного какого-либо фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая процедура и вводится новый фактор, а все другие факторы остаются неизменными.

Определить, когда опытная работа перерастает в экспериментальную, трудно, ибо ещё в процессе теоретического анализа педагоги переконструируют свою деятельность с целью проверки эффективности разных вариантов её организации, кроме того – основой их инноваций становится более или менее разработанная теоретическая модель, выполняющая среди прочих и свою прогностическую функцию. На наш взгляд, граница между опытно-экспериментальной и экспериментальной деятельностью проходит на уровне создания контрольных и экспериментальных групп.

Первые «шаги» педагогов-экспериментаторов предполагают изучение теории эксперимента, поскольку прежде всего необходимо разобраться в основополагающих вопросах предстоящей деятельности, а затем уже получить разрешение на эксперимент, документально его оформить, открыть инновационную (экспериментальную) площадку.

Последующие этапы подготовки и проведения эксперимента:

- *диагностический* этап – выявление проблемы и обоснование ее актуальности;

- *прогностический* этап – постановка цели, задач эксперимента, построение модели новой технологии (методики), формулирование гипотезы, прогнозирование ожидаемых результатов, а также возможного ущерба, потерь, негативных последствий;

- *организационный* этап – обеспечение условий для реализации эксперимента (методологические и методические семинары, образовательные встречи, разработческие встречи, аналитические встречи и «круглые столы»).

- *практический* этап – реализация эксперимента, проведение диагностических срезов;
- *обобщающий* этап – обработка данных, оформление результатов;
- *внедренческий* этап – распространение нового (методики, технологии).

Наиболее распространенной формой педагогического эксперимента является *сравнительный эксперимент*: сопоставляются экспериментальная и контрольная группы: в первую – вводится новый экспериментальный фактор, а во вторую – не вводится. В ходе научного эксперимента исследователь целенаправленно преобразует экспериментальную педагогическую ситуацию в соответствии с предварительно выдвинутой научной гипотезой для проверки её результативности.

Диагностический эксперимент позволяет педагогу освоить *планирование диагностики*: выделение диагностических критериев (не менее трех на каждый диагностируемый компонент), показателей (не менее трех на каждый показатель) и методик, обоснование последовательности проведения диагностических методик; *описание диагностических процедур*: время, место, обстоятельства, выборка и способы её отбора, корректировка последовательности и процедуры диагностирования в зависимости от получаемых данных; *обработку данных*: их классификация, статистическая обработка, табличное и/или графическое представление, интерпретация, выводы.

Формирующий эксперимент позволяет педагогу освоить *планирование*: разработка и обоснование последовательности действий или применения отдельных педагогических средств, выделение показателей и методов оценки эффективности этих действий, разработка способов корректировки педагогического процесса; *описание процедур*: время, место, продолжительность эксперимента, значимые обстоятельства его проведения, критерии выбора экспериментальной и контрольной групп, экспериментальные действия, их результативность (реакция обучаемых/воспитанников), корректировка деятельности педагога; *обработку результатов*: оценка эффективности проверяемого средства / принципа в формировании исследуемого свойства и места в системе других средств / принципов.

По материалам проведённого авторами статьи исследования на базе трёх экспериментальных площадок федерального государственного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», работающих в Ярославском педагогическом колледже, Ярославском городском Дворце пионеров и в Доме детского творчества Фрунзенского района г. Ярославля под научным руководством Т. Н. Гущиной, выявлены факторы, которые привлекают педагогов к участию в экспериментальной деятельности: личное удовлетворение своим трудом – 68% респондентов, повышение личного дохода – 67,5%; улучшение результатов своей работы – 63%; общественное признание – 34,8%.

Включаясь в опытно-экспериментальную и / или экспериментальную деятельности, педагог рискует попасть в «ножницы» несоответствия между своим желанием экспериментировать и реальными возможностями (материальными, временными, кадровыми, организационными) данной инновационной деятельности. Кроме того есть опасность выбора нецелесообразного направления инновационной деятельности, столкновения с медико-психологической необеспеченностью инноваций, а также переутомления и эмоционального выгорания. Существует также риск не достичь результативности и востребованности педагогических новшеств массовой практикой ...

По результатам анкетирования 100 педагогов дополнительного образования проведён анализ причин неэффективности инновационной деятельности: 51 % респондентов – основная причина в отсутствии информации о подобном опыте работы; 29% – в недостатке времени и сил для участия в инновационной деятельности; 19 % – в материальной незаинтересованности; 14 % – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 13 % – в слабой связи науки и практики; 10 % – в недостатке готовности к такой деятельности. При этом 44 % всех опрошенных отмечают недостаточно знаний, а 56 % – недостаточно умений в данной области.

Как показали эффективные практики наших экспериментальных площадок, включение специалистов в опытно-экспериментальную и экспериментальную работу устраняет вышеобозначенные причины неэффективности инновационной деятельности, повышает профессионализм педагогов. Он прояв-

ляется прежде всего в том, что педагог-экспериментатор видит и умеет описать проблемную ситуацию, способен поставить конкретные цели деятельности, проектирует и описывает программу эксперимента и грамотно выполняет по ней практические действия. Кроме того педагог-исследователь способен критически осмысливать и проблематизировать деятельность в режиме эксперимента, способен разработать и применить способы коррекции негативных последствий деятельности. Педагог-экспериментатор владеет диагностическим инструментарием, способен подготовить рефлексивный отчёт об эксперименте, способен создать комфортную развивающую среду и занимается самообразованием по теме эксперимента.

В свою очередь, профессионализм педагогов-экспериментаторов является условием эффективной организации инновационной деятельности. К числу выявленных в процессе работы наших экспериментальных площадок условий эффективной организации опытно-экспериментальной и экспериментальной деятельности мы также относим центрирование всех участников инновационной деятельности на достижении её высшего результата – на личностном росте обучающихся; субъектную позицию участников деятельности; осуществление инновационной деятельности с учётом ценностных ориентаций педагогов-экспериментаторов; тьюторскую позицию руководителей инновационных площадок; приоритет рефлексивных процессов и средств (форм, методов, технологий) и формирование развивающей среды.

УДК 374.1

М. А. Жуков

Неформальное образование как инновационная практика организации международных молодёжных обменов

Аннотация. Рассматривается неформальное образование как инновационная практика в процессе организации обучения на протяжении всей жизни; определены основные характе-

ристики, очерчены и проиллюстрированы на примере международных обменов основные процессы неформального образования; указаны факторы, определяющие принципы организации этих процессов.

Ключевые слова: неформальное образование, информальное обучение, обучение на протяжении всей жизни, образование в сфере межкультурного диалога, международный обмен.

Основная характеристика современного образования – это обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning), непрерывность образования. В основополагающих документах по непрерывному образованию зафиксированы три вида современной образовательной деятельности: «формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата; неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; информальное образование, наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер» [7]. Континуум непрерывного образования, таким образом, позволяет рассматривать неформальное (non-formal) и информальное (informal) образование как рядоположенные формальному.

При этом местоположение точки неформального образования является предметом дискуссии. В разных ситуациях, разными специалистами его определение наполняется различными особенностями (в обзоре греческих авторов представлены понимания неформального образования различными международными институтами, занимающимися его развитием [1. С. 10-23]).

При этом практически все определения неформального образования сходятся в том, что это – специально организованная деятельность, направленная на достижение четко осознаваемых образовательных целей, однако протекающая чаще всего вне традиционных образовательных институтов и не завершающаяся выдачей документа, подтверждающего получение какой-либо квалификации.

Российские учёные, пишущие о неформальном образовании, как правило, опираются на определения своих зарубеж-

ных коллег [4, 5, 8, 10, 11, 12]. Однако в связи с тем, что в России и ряде других стран существует система дополнительного образования, исследователи зачастую просто предпочитают называть дополнительное образование неформальным [см., например, 4, 10]. Вероятно, этого подхода придерживаются и члены международной ассоциации учреждений неформального образования, штаб-квартира которой находится в Праге.

Однако, на наш взгляд, это некорректный подход, т.к. лишает нас возможности увидеть новые практики и новые перспективы непрерывного образования. Мы рассматриваем неформальное (non-formal) образование как планируемую программу личного и социального образования молодых людей, призванную улучшить определенный набор навыков и умений за пределами формального учебного плана [6. С. 24].

Ключевыми характеристиками неформального образования являются добровольность; ориентация на достижение индивидуальных целей обучающихся, при их активном участии в образовательном процессе; направленность на получение обучающимися актуальных жизненных навыков и подготовку к активному участию в жизни общества; сочетание индивидуальных и групповых форм обучения; ориентация на образовательные потребности участников неформального образования; построение образовательного процесса на основе личного опыта обучающихся и действии [2. С. 34; 6, С. 24].

Такую трактовку неформального образования мы и рассматриваем как инновацию. В частности её реализация актуальна при организации международных молодёжных обменов.

Международные молодёжные обмены в последние 25 лет являются важной составляющей деятельности образовательных учреждений и организаций сферы молодёжной политики.

Анализ документов о международном сотрудничестве показывает, что цели такой деятельности определяются довольно широко: налаживание диалога, установление дружественных связей. По нашим наблюдениям, сделанным во время проведения тренингов и участия автора в семинарах для организаторов обменов, их участники чаще всего говорят о том, что обмены способствуют установлению контактов, обмену опытом, изучению иностранных языков, разрушению стереотипов, укреплению дружбы между народами.

Таким образом, цели обменов и их практика имеют образовательное содержание в сфере межкультурного диалога. Педагоги и специалисты по работе с молодёжью, организуя обмен и планируя его программу, по сути, создают уникальную среду для такого образования. Однако, как правило, эта составляющая международных обменов чаще всего реализуется параллельно решению основных (учебных, спортивных, культурных и проч.) задач, не носит спланированный и осознанный характер. Таким образом, мы можем говорить, что формирование компетенций в области межкультурного диалога в большинстве обменов происходит через практику неформального образования.

Остановимся на анализе инновационной практики неформального образования, реализуемой при организации международных молодёжных обменов, осуществляемых в течение семи лет Академией гражданского образования "Хаус ам Майберг" из Германии, Ярославским городским дворцом пионеров и общественным объединением "Интерактив" из города Ярославля.

Международный обмен, построенный на принципах неформального образования, описанных нами выше, подразумевает собой развивающийся по спирали цикл переживания участниками опыта и его рефлексии. И этот цикл планируется педагогом – содержание предлагаемого участникам опыта (темы, вопросы) с последующей его рефлексией выстраиваются в соответствии с задачами обмена и предполагаемой логикой их решения по ходу программы.

Опыт, который переживают участники обменов, всегда индивидуален. Таким образом, в принципе невозможно запланировать, что именно будет пережито каждым, но педагог может задавать для этого условия. Наиболее очевидным влиянием на интенсификацию межкультурного опыта может быть целенаправленное расселение участников из разных стран вместе. Это очевидно при расселении в семьях, но такого принципа можно придерживаться и при проживании группой в хостелах, молодёжных центрах, гостиницах. При этом важно, что участники из "принимающей" страны не уходят домой после "занятий" или встреч, а вся группа постоянно находится вместе. В идеале – комбинация группового проживания и опыта размещения на 2-3 дня в семьях. Постоянная ротация мини-групп для участия в разных мероприя-

тиях с учетом требования многообразия и возможности за время обмена повзаимодействовать с каждым участником группы, подбор заданий, выполняемых по ходу реализации программы обмена, также задают условия переживаемого опыта.

Другими методами конструирования опыта являются встречи или посещения определенных организаций или экспозиций, соответствующих теме. При невозможности, сложности или опасности переживания реального опыта применяются имитационные упражнения, деловые игры. Особую ценность имеет опыт, переживаемый участниками незапланированно – в свободное время, например, или какие-то события, происходящие в группе. Для того, чтобы обратить весь этот опыт на службу достижению образовательных целей обмена и формированию компетенций межкультурного диалога, необходима организация рефлексии. При этом мы всегда говорим о рефлексии как о групповом обсуждении, также имеющем свою логику: Что произошло? Как себя чувствовали? Что узнали о себе? Что узнали о вопросе, которому было посвящено упражнение? Как можно использовать полученный опыт в дальнейшем?

Реализовать рефлексию опыта согласно принципам неформального образования возможно, если педагог станет тренером, модератором, фасилитатором. Это значит, что у педагога нет готового ответа, к которому нужно привести участников. Его задача состоит в том, чтобы показать обсуждаемый вопрос с разных точек зрения и тем самым подвергнуть убеждения участников, их ценности и знания испытанию обсуждением, вскрытием противоречий. В итоге такой дискуссии каждый участник продвинется на пути осознания обсуждаемой темы и своего отношения к ней.

Такой подход объясняется тем, что в процессе межкультурного диалога (как и во многих других процессах социального взаимодействия) у каждого человека свой стиль, своя стратегия и своя ответственность, а также то, что каждый участник находится на разных этапах пути к овладению компетенциями, необходимыми для этого, при этом и сами пути уникальны для каждого. Соответственно, педагог не может передать "ученикам" какой-то универсальный инструмент поведения в таких ситуациях. Кроме того, если мы говорим не только о новых

представлениях, но и о ценностях, то для их формирования необходима именно внутренняя работа по разрешению противоречий, которая может быть реализована в безопасной среде неформального образования.

Таким образом, переживание опыта и его рефлексия – два основных процесса, создающих среду неформального образования. Мы постарались очертить специфику их организации в неформальном образовании и определяющие эту специфику факторы.

Библиографический список

1. "Here2Stay". A handbook on non-formal learning and its social recognition. [Text]: handbook / A.Krezios, M.Ambrozy. – Thessaloniki, 2010 – 77 p.

2. Mazza G. The interaction between formal and non-formal education - The objective of raising the employability of young people [Text] / G.Mazza // Forum 21. European Journal on Youth Policy, 2007. – № 10. P. 31-34 URL: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_Interaction_FE_NFE_en.pdf (дата обращения 22.03.2016).

3. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения [Текст]: учебное издание / авт.-сост.: О. В. Дехтяренко [и др.]; под ред. Э. М. Калицкого; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. – Минск: РИПО, 2011. – 140 с.

4. Иванова И.В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал [Текст] / И.В.Иванова // Вестник Томского государственного университета, 2015. – № 390. – С. 179–184.

5. Илакавичус М. Р. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ как ресурс налаживания культурной преемственности [Текст] / М.Р.Илакавичус // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2014. – Вып. 2 (33). – С. 33–41.

6. Компас. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодёжи [Текст]: методическое пособие / П.Брандер [и др.]; ред. рус. издания И.Феклистов; науч.ред. рус. издания А.Азаров. – Страсбург, Совет Европы, 2002 г. 478 с.

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, Брюссель, 2000 г. // Общество "Знание" России, 2001. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения 22.03.2016).

8. Мухалева, Т.В. Международный опыт неформального образования [Текст] / Т.В.Мухалева // Человек и образование. 2010. – № 4. – С. 158-162.

9. Практическая педагогика: Азбука НО [Текст]: монография / Д.Зицер, Н.Зицер. – СПб.: Просвещение, 2007 – 288 с.

10. Развитие неформального образования в России и за рубежом [Текст]: монография / М.Н.Поволяева, И.Н.Попова, И.М.Дубовик // Библиотечка для учреждений дополнительного образования. – М., ООО "Новое образование", 2015. – № 1. – 120 с.

11. Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи [Текст]: учебное пособие / А.Богдзевич, О. Иванова, А.Назина, М.Степанов. – Берлин: MitOst 21, 2009. – 140 с.

12. Федосеенко, А.С. Неформальное образование как концепция в современной педагогике [Текст] / А.С.Федосеенко // Управление образованием: сборник статей магистрантов, выпуск первый / науч. ред. Н.А. Заиченко; – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2012. – С. 65-68.

УДК 379.8

М. А. Зайцева, В. Н. Смирнова

Инновационные формы организации досуга молодёжи

Аннотация. В статье представлены результаты исследования о необходимости использования инновационных форм при организации досуга молодёжи на примере студентов педагогического университета. Представлено описание инновационных досуговых мероприятий для молодежи.

Ключевые слова: досуг молодежи, инновационные формы досуга, студенческая молодежь, деятельность молодёжи, организация досуга.

Досуг, несомненно, является одной из важнейших сфер жизнедеятельности молодежи. Изменения всех сторон жизни

российского общества привели к трансформации социокультурной ситуации в области досуга. Молодежь представляет собой особую социальную группу, наиболее восприимчивую к социокультурным инновациям, которые оказывают различное по своей направленности влияние на становление личности молодого человека. Досуг для современной молодежи является одной из первостепенных ценностей, поскольку в этой области реализуются многие социокультурные потребности молодых людей [1]. Для досуговой сферы жизнедеятельности в наибольшей степени характерна свобода личности, которая проявляется в выборе форм, места, времени проведения досуга. Сфера досуга характеризуется свободой от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в ее рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человека. Поэтому в современном российском обществе, в котором часто наблюдается нестабильность нормативно-ценностных систем, проблема досуга молодежи приобретает особую остроту.

В 2014- 2016 гг. на базе факультета социального управления (далее - ФСУ) ФБГОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» было проведено исследование с целью изучения эффективности использования инновационных форм при организации досуга молодежи. Перед нами стояло несколько задач, в частности: сравнить инновационные и традиционные формы молодежного досуга на примере мероприятий, проводимых студенческим советом ФСУ [4], а также сформулировать досуговые предпочтения студентов на примере ФСУ, разработать и провести инновационные досуговые мероприятия.

В ходе исследования были подтверждены положения о том, что досуг является одной из важнейших сфер человеческой жизни. Он характеризуется свободой от обязанностей, возможностью выбора, направленностью на получение удовольствия от деятельности, возмещением того, что люди не получают в других сферах жизнедеятельности. Досуг выполняет две основные функции – рекреационную (восстановление физических и духовных сил) и всестороннее развитие личности. Молодежный досуг отличается от досуга других возрастных групп и характеризуется высоким уровнем коммуникации, самореализацией личности в обществе, поисковым характером, гедонистично-

стью. Кроме этого необходимо отметить, что досуг молодежи напрямую связан с приоритетными направлениями государственной молодежной политики и контролируется со стороны государства и общества.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что использование инновационных форм досуга позволяет учитывать многообразие интересов и потребностей молодежи, формировать культурные ценности и мировоззрение подрастающего поколения, способствовать самореализации личности и развитию творческого потенциала, что так необходимо в современном обществе. Перед началом исследования мы изучили досуговые предпочтения студентов ФСУ ИПП и проанализировали эффективность существующих форм работы студенческого совета ФСУ ИПП в сфере организации досуга на факультете на основе анкетирования и анализа отчетной документации.

За 2014-2015 год студенческим советом ФСУ ИПП было организовано 12 крупных мероприятий. Из них к традиционным формам организации досуга относятся «День первокурсника», отчетно-выборная конференция студенческого совета ФСУ ИПП, «Фестиваль профессий», «Фестиваль талантов», праздник Дня Святого Валентина, праздник «Восьмое марта», и «День защитника Отечества», «День учителя». Инновационными мероприятиями считаются Хэллоуин «Метро 2033», спортивная игра «Турист-PRO», интеллектуальный турнир по игре «Что? Где? Когда?», турнир на кубок декана ФСУ ИПП по настольной игре «Activity».

Для того, чтобы проанализировать мнение студентов относительно организации досуга на факультете, было проведено анкетирование. В нем приняли участие 65 студентов факультета (очной формы обучения). Результаты обработаны в общем количестве и отдельно, исходя из критериев гендерной принадлежности опрашиваемых и курса, на котором они обучаются.

Студенты в целом довольны качеством организации досуга на факультете, однако несколько студентов старших курсов высказали некоторое недовольство относительно качества организации досуга.

Самыми часто встречающимися вариантами проведения досуга среди студентов стали социальные сети, Интернет; чтение книг, журналов, газет; посещение кино; хождение в гости. Это может быть связано с большой популяризацией социальных сетей,

введением моды на чтение, потребностью в общении. Среди юношей самые популярные варианты проведения досуга, помимо названных, активный отдых (боулинг, туризм, спорт и т. п.) и мероприятия, организуемые в вузе. У девушек – посещение театров и посещение танцевальных клубов, дискотек. Студенты младших курсов предпочитают проводить досуг за чтением, в социальных сетях или в кино. Студенты старших курсов имеют схожие интересы, но еще предпочитают в свободное время ходить в гости.

Большое количество студентов не посещает секции, кружки и студии. Среди студентов преобладает мнение, что необходимо улучшить систему распространения информации о досуговых мероприятиях на факультете.

Самым интересным мероприятием, проводимым студенческим советом, студенты считают Хэллоуин «Метро 2033». Это мероприятие относится к инновационным. Далее в списке два традиционных мероприятия – это День первокурсника и Фестиваль талантов. Наименее интересна для студентов отчетно-выборная конференция студенческого совета ФСУ ИПП. Это может быть вызвано тем, что данное мероприятие не является развлекательным. Юноши считают самым интересным мероприятием Хэллоуин «Метро 2033», девушки – День первокурсника. Студенты младших курсов выделяют День первокурсника и Хэллоуин «Метро 2033», студенты старших курсов – Хэллоуин «Метро 2033» и Фестиваль талантов.

В настоящее время разработана инновационная форма организации досуга – это Handmade фестиваль «Другое дело». Изготовление вещей своими руками, как это ни парадоксально, стало инновационной формой организации досуга, и в последние несколько лет оно активно популяризируется среди молодежи (по данным указанного выше исследования, проведенного в 2015 году). Проект «Другое дело» позволяет молодежи города с пользой провести свое свободное время, поделиться опытом handmade, научиться чему-то новому для себя, расширить круг своего общения. Проект рассчитан в основном на студентов, так как они являются наиболее заинтересованной в подобном досуге категорией молодежи. Ожидаемый результат от данного проекта: обмен опытом между молодыми людьми, занимающимися handmade, рост популярности среди молодежи к данной досуговой форме, помощь в реализации творческого потенциала молодежи.

Библиографический список

1. Зайцева, М.А. Особенности социально-культурной деятельности и организации досуга молодежи в XIX – начале XX века [Текст] / М.А. Зайцева // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 370с. – Ч.2. – С.288-221.
2. Интеграция дополнительного и других сфер образования [Текст]: монография / Т. Н. Гущина и др.; под ред. Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Департамент образования Администрации Яросл. обл., Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – 296 с.
3. Лёвкина, Т.И. Воспитание социальной активности детей и подростков в учреждениях дополнительного образования в процессе художественно-творческой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2000. – 201 с.
4. Положение о студенческом совете ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yspu.org>
5. Тарханова, И.Ю. Волонтерская деятельность студентов в реабилитационных учреждениях для несовершеннолетних как компонент формирования профессиональной направленности [Текст] / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 2. – С. 73-76.

УДК: 159.92

Т. Г. Киселёва

Сравнительный анализ системы ценностей волонтеров и подростков, не участвующих в волонтерской деятельности

*(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект №11-06-00738а)*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся мотивации различных видов волонтерской деятельности, сравниваются условия морального и материального

стимулирования волонтеров. Автор представляет результаты экспериментального исследования сравнения системы ценностей подростков-волонтеров и подростков, не участвующих в волонтерской деятельности, их уровня удовлетворенности от участия в добровольческой деятельности; он показывает связь между уровнем удовлетворенности, содержанием деятельности и желанием дальше заниматься подобной работой.

Ключевые слова: волонтеры, виды волонтерской деятельности, удовлетворенность от участия в волонтерской деятельности, мотивация волонтерской деятельности.

В стратегии развития молодежи Российской Федерации до 2025 года, говорится о необходимости формирования у молодого поколения установок на самостоятельность и лидерские качества, сохранение и развитие духовно-нравственных и семейных, общечеловеческих ценностей [8]. Ответственность молодого поколения реализуется на основе освоения и преобразования им системы ценностей и реализации их в деятельности, содействующей возрождению России, чему посвящены многие современные исследования [2, 3, 6, 7, 10].

С.С. Бубнова выделяет четыре фактора, обуславливающих развитие системы ценностных ориентаций: культурный опыт, моральные принципы, личный опыт, атмосфера внутрисемейных детско-родительских отношений. Все эти факторы вторичны по отношению к социальному фактору, поскольку ценностные ориентации могут изменяться кардинальным образом в процессе воспитания и социализации человека [1].

Ценностная ориентация включает в себя три компонента:

1. *Когнитивный*, или смысловой, в котором сосредоточен социальный опыт личности. На его основе осуществляется познание действительности, способствующее становлению ценностного отношения.

2. *Эмоциональный*, который предполагает переживание индивидом своего отношения к данным ценностям и определяет личностный смысл этого отношения.

3. *Поведенческий*, базирующийся на результатах взаимодействия первых двух компонентов. Благодаря познанию действительности и ее ценностному переживанию субъектом фор-

мируется готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с продуманным планом.

Функцию нравственного воспитания, возрождения фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость, выполняет волонтерская деятельность. Волонтерство – деятельность по своей природе просоциальная в целевом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше.

Современные исследователи используют разнообразные методики для изучения ценностных ориентаций молодежи [4], наиболее адекватной поставленной цели и задачам нашей работы оказалась методика «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина [9]. Он предназначен для диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека. При этом хотелось бы подчеркнуть соответствие данной методики разделяемому нами рефлексивно-аксиологическому подходу [5].

Мы провели исследование, в котором сравнили ценностные ориентации старшеклассников, никогда ранее не принимавших участия в общественно-полезной деятельности, и волонтеров того же возраста, с целью выяснения, как волонтерство может повлиять на формирование их ценностных ориентаций. В исследовании приняло участие 74 человека – 35 волонтеров, представителей различных волонтерских отрядов Ярославской области, действующих на базе их учебных заведений, и 39 старшеклассников МОУ СОШ № 43 с углубленным изучением немецкого языка.

Для интерпретации результатов мы воспользовались математической проверкой достоверности отличий с применением t-критерия Стьюдента.

Сравнение достоверности отличий по жизненным сферам показало значительные отличия в сфере семьи и в сфере общественной жизни ($t = 7,89$, $\alpha = 0,01$; $t = 3,85$, $\alpha = 0,01$). Среди волонтеров эти сферы имеют наибольшую ценность, нежели среди «не волонтеров». Это говорит о высокой значимости для человека всего того, что связано с семьей и проблемами общества, в

котором он живет. Такие люди, как правило, отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, а также быстро и легко вовлекаются в общественно-политическую жизнь. Этот факт объясняется тесной связью волонтерства с участием в таких социальных проблемах, как работа с пожилыми одинокими людьми, с детьми-сиротами, с людьми, лишенными нормальной семьи, вовлечением в различные общественно – политические акции. Западание ценности этих сфер у «не волонтеров» можно объяснить тем, что ведущей деятельностью в этом возрасте все-таки является учебно-познавательная. Современному школьнику необходимо принять решение по поводу предметов, которые он будет сдавать, профессии, в которой он хотел бы работать. Не удивительно, что сфера обучения и образования для «не волонтеров» куда важнее всех остальных сфер. ($t = -1,65$, $\alpha = 0,10$) Можно сделать вывод о том, что старшеклассники, задействованные в волонтерской деятельности, больше озабочены проблемами общества и окружающих их людей, нежели старшеклассники, не имеющие к этому никакого отношения. Справедливо будет заметить, что низкая значимость сферы обучения и образования у волонтеров может считаться негативной тенденцией, поскольку несмотря на то, что они активно включены во внеурочную деятельность, их ведущая деятельность – получение образования – уходит на второй план.

Незначительные показатели отличий получились в сферах профессиональной жизни и увлечений ($t = 0,82$, $\alpha = 0,42$; $t = -0,95$, $\alpha = 0,35$), что свидетельствует о равном положении представителей обеих групп относительно отношения к профессиональной деятельности. Эта сфера еще не является для подростков актуальной, так как свойственна больше студенческой молодежи. Сфера увлечения одинаково важна для всех респондентов. Это обусловлено возрастными особенностями психического развития. Подростки на данном этапе только отходят от «детских игр» и начинают заниматься «серьезными делами».

Интересные результаты были получены при сравнении терминальных ценностей. Значительно опередили волонтеры простых школьников в социальных контактах ($t = 3,35$; $\alpha = 0,001$) Высокие баллы по данному показателю свидетельствуют о стремлении человека к установлению благоприятных

взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей очень значимы все аспекты человеческих взаимоотношений. Не удивительно, что, отвечая на открытый вопрос анкеты «Как волонтерство изменило вашу жизнь?», многие написали о том, что стали больше общаться, завели много новых знакомств и стали менее стеснительными в общении.

Согласно периодизации психосоциального развития Э. Эриксона, на этот возраст приходится решение такой задачи, как собрать воедино все имеющиеся знания о самих себе. Развитие личной идентичности происходит под влиянием тех социальных групп, с которыми подросток себя идентифицирует. Согласно полученным результатам, развитие личной идентичности у волонтеров развито лучше, чем у не волонтеров ($t = 2,34$, $\alpha = 0,03$). Это говорит о том, что волонтеры больше заинтересованы в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях и других характеристиках своей личности. Они в наибольшей степени склонны к самосовершенствованию и стремятся к полной реализации своих потенциальных способностей. Процесс саморазвития или личной идентичности весьма важен, так как неспособность молодых людей успешно справиться с ним может привести к кризису идентичности, а именно к внутреннему разладу, бесцельности, отчужденности и неспособности выбрать карьеру и дальнейшее образование. Волонтерские отряды, вероятно, оказывают сильное влияние на саморазвитие подростков, давая возможность проявить себя в самых разных направлениях. Сами волонтеры отмечают, что волонтерская деятельность раскрыла в них способности, о которых они и не подозревали (открыли в себе лидерские качества (8 человек), стали более понимающими (11 человек)).

Мы живем в материальном мире, и на сегодняшний день, материальные ценности доминируют над ценностями духовными. Наличие каких-либо вещей престижа (крутой телефон, игровая приставка, фирменные кроссовки) куда важнее для подростка, нежели его внутренний мир. Сравнение по таким терминальным ценностям, как «собственный престиж» и «высокое материальное положение», выдвинуло «не волонтеров» вперед ($t = -2,97$, $\alpha = 0,01$; $t = -10,42$, $\alpha = 0,01$). Высокие показатели по данным ценностям говорят о том, что испытуемые зачастую заинтересованы во мне-

ниях окружающих о себе, так как нуждаются в социальном одобрении, им характерна убежденность в том, что высокое материальное благосостояние является основанием для развития чувства собственной значимости. Интересен тот факт, что в показателе «духовной удовлетворенности» (ценности, обратно пропорциональной «материальному положению») не волонтеры также отличаться не смогли ($t = 4,89$, $\alpha = 0,03$). Это говорит о том, что включение подростков в волонтерскую деятельность влияет на его ценностные ориентации. Подросток начинает включаться в какую-либо деятельность не за какое-то вознаграждение или даже похвалу, а ради морального удовлетворения. Многие респонденты среди волонтеров написали в своих анкетах о том, что волонтерство приносит им душевное спокойствие, хорошее настроение, уважение со стороны знакомых и родных.

Более высокие показатели по таким терминальным ценностям, как «креативность» и «достижения» ($t = 1,52$, $\alpha = 0,14$; $t = 2,99$, $\alpha = 0,03$), свидетельствуют о благотворном влиянии деятельности волонтерских отрядов на стремление подростков творчески подходить к различным видам деятельности, использовать разнообразные приемы и методы в своей работе, постоянное желание совершенствоваться, но вместе с тем четко планировать свою деятельность. Западание этих ценностей у «не волонтеров» можно объяснить тем, что в процессе школьного обучения зачастую используются стандартизированные подходы, однообразные задания, ограничивающие действия и развитие мышления подростков.

Не выявились отличия среди респондентов в отношении к такой терминальной ценности, как «сохранение собственной индивидуальности». Период ранней юности характеризуется в первую очередь поиском самого себя, формированием «Я – концепции», самоопределением и самоактуализацией. Вне зависимости от ведущей деятельности, ближайшего окружения, социальных условий и прочих внешних факторов, подросток стремится выделяться из толпы, в любых ситуациях подчеркнуть свою индивидуальность и своеобразие. В старших классах это наиболее ярко выражается в стремлении выбрать необычную, редкую профессию.

Хотелось бы отметить, что половина респондентов, принимавших участие в исследовании, занимается волонтерством от года и больше. Это говорит о том, что необходимо определенное количество времени, чтобы подобная деятельность повлияла и изменила систему ценностных ориентаций. Подобная информация весьма важна при разработке программы психолого-педагогической поддержки и сопровождения волонтерского отряда и определения ее временных границ.

Наиболее популярными среди подростков-волонтеров являются помощь пожилым людям, организаторская помощь, экологические проекты и спортивные мероприятия. Именно в этих направлениях приняло участие наибольшее число опрошенных, это позволяет сделать вывод, что подобные мероприятия способствуют благоприятным изменениям в нравственном развитии подрастающего поколения.

Негативным моментом выступает отношение ближайшего окружения к тому, чем занят подросток. Наши респонденты отметили в своих анкетах, что иногда родители считают это пустой тратой времени, у некоторых опрошенных такого же мнения придерживаются и друзья. Это позволяет сделать вывод: несмотря на то, что в подростковом возрасте мнение окружающих является очень важным, он все равно продолжает заниматься тем, что ему нравится. Это говорит о высокой значимости той деятельности, в которой подросток участвует, об идентификации себя с другими волонтерами.

На вопрос: «Как волонтерство изменило вашу жизнь?» были получены разнообразные ответы. Субъективная оценка респондентов помогла глубже проникнуть в понимание влияния волонтерства на формирование ценностных ориентаций в этом возрастном периоде.

Таким образом, подводя итог, можно с уверенностью сказать, что волонтерство является мощным инструментом формирования ценностных ориентаций подростков. Необходимо включать молодых людей в подобную деятельность, чтобы создавать пространство для всестороннего развития личности, личности, направленной на развитие не только себя, но и общества, в котором она существует.

Библиографический список

1. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система [Текст] / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 38-44.
2. Гущина, Т.Н. Тьюторское сопровождение развития социальной одаренности обучающихся [Текст] / Т.Н. Гущина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 4. – С. 19-24.
3. Зарубина, Ю.Н., Зайцева, М.А. Участие молодежи в публичной политике: современные формы и мотивация [Текст] / Ю.Н.Зарубина, М.А. Зайцева // Вестник социально-политических наук. – 2014. – № 13. – С. 25-28.
4. Киселева, Т.Г. Психодиагностический инструментарий оценки социальной одаренности детей [Текст] / Т.Г. Киселева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 3. – С. 228-233.
5. Киселева, Т.Г. Рефлексивно-аксиологический подход к формированию социальной одаренности и социальной активности подростков и молодежи [Текст] / Т.Г. Киселева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 136-141.
6. Коряковцева, О.А., Давыдов, А.В. Опыт формирования гражданской и политической идентичности молодежи: современный взгляд [Текст] / О.А. Коряковцева, А.В. Давыдов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 97-100.
7. Пятунина, В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности [Текст] / В.М. Пятунина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. № 2. – С. 13.
8. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года».
9. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей / [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.survio.com/survey/d/E1R0E8G7M5C2C6A5U>
10. Тарханова, И.Ю. Волонтерская деятельность студентов в реабилитационных учреждениях для несовершеннолетних [Текст] / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 2. – С. 73-76.

Т. Г. Киселева, А. А. Опарин

**Динамика ценностно-мотивационной сферы
будущих социальных педагогов**

*(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект №11-06-00738а)*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ценностно-мотивационной сферы студентов в ходе лонгитюдного исследования на протяжении 4 лет обучения. Авторами показана и проанализирована динамика смены мотивов в процессе становления профессионала при переходе от одной ступени обучения к другой. На основе полученных данных были сформулированы рекомендации по формированию и повышению учебно-профессиональной мотивации с учетом возрастной динамики.

Ключевые слова: ценностно-мотивационная сфера, учебно-профессиональная деятельность, социальная педагогика, коррекционно-развивающая работа.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы, - Л.И. Божович. Согласно её теории, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны [1].

Учебная мотивация - это система побуждений, которая движет учащимся и заставляет его приобретать знания, стано-

виться успешным, становиться субъектом своей учебно-познавательной деятельности. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Мы полагаем, что мотивационная составляющая играет ведущую роль в становлении деятельности; это имеет особо важное значение, когда мы рассматриваем учебно-профессиональную деятельность. Мотивация оказывает существенное влияние на принятие профессиональной деятельности; трансформацию нормативной деятельности и способов ее реализации; определение личностного смысла деятельности. Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и способов ее достижения. На это указывали в своих работах А.К. Маркова, И.Ю. Тарханова [2, 3]. В противном случае мы имеем дело с различными нарушениями и девиациями как у школьников, так и у студентов.

Своевременное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей студентов - важный прогностический аспект удовлетворённости профессией в будущем. Мотивированность к профессиональной деятельности является важным фактором, обуславливающим успешность профессионального обучения. Будущая профессиональная деятельность студента требует сформированности целого ряда важных характеристик, в том числе высокоразвитой, устойчивой мотивации к трудовой деятельности с преобладанием профессиональных мотивов, сложившихся в период обучения в вузе. Проблемы в процессе обучения связаны не с уровнем интеллекта, а с недоразвитием волевых качеств, с недостаточной сформированностью мотивационной сферы.

Для того чтобы получить представление об основных мотивах, влияющих на формирование профессионального намерения, профессиональных навыков и компетенций, мы проанализировали динамику ценностно-мотивационной сферы студентов на протяжении 4 лет обучения в бакалавриате по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика». В качестве инструментария использовался «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина, в дальнейшем проверялась достоверность отличий с помощью критерия парных выборок. Значимые результаты представлены в таблице.

Таблица 1

Отличия в системе ценностей между первым и вторым курсом

Ценности	t-критерий	Значение
Профессиональная жизнь	-2,970	0,025
Образование и обучение	1,901	0,106
Увлечения	-1,797	0,122
Собственный престиж	-1,646	0,151
Высокое материальное положение	-1,449	0,197

Примечание: здесь и далее жирным шрифтом выделены значимые отличия

Получение образования, в том числе высшего, выступает ведущей ценностью только на 1 курсе ($t=1,901$), далее от года к году у студентов появляются другие ценности. Этот факт указывает на неосознанность выбора обучения. Вчерашние школьники стремятся поступить в вуз, не всегда осознавая, зачем им нужно именно высшее образование. Возможно, на старших курсах при виде других способов достижения своих целей у них наступает разочарование и, как следствие, снижение учебно-профессиональной мотивации. Но по мере взросления, по мере освоения профессий у студентов возрастает значимость и понимание сущности выбранной специальности. Это доказывает достоверное отличие между вторым и первым курсом по критерию «профессиональная жизнь» ($t=-2,97$).

На втором курсе происходит переориентация в сторону стремления к материальным ценностям ($t=-1,449$), повышения собственного престижа ($t=-1,646$). Это характеризуется тем, что студенты на втором курсе, воодушевленные полученным опытом на базах практик, становятся более требовательными к себе

желая видеть себя профессионалами, имеющими возможность получать материальное вознаграждение. С другой стороны, эта же система ценностей приводит к тому, что студенты, не видя и не осознавая важности, значимости престижности выбранной профессии, начинают искать более быстрые и доступные способы повышения своего материального благополучия.

Ещё одну закономерность нам удалось выявить, сравнивая ценности первокурсников и второкурсников возрастает ценность хобби, увлечений ($t=-1,797$). На первый взгляд, эти результаты обескураживают: как хобби может быть связано с профессиональной деятельностью? Наблюдение за второкурсниками показало, что на этом этапе процесс адаптации к вузу и к системе обучения закончен, студенты начинают искать баланс между учебной и собственными интересами и увлечениями. В Ярославском педагогическом университете очень широко представлено, например, КВН-движение. Второкурсники начинают пробовать себя в разных студенческих командах, делать репортажи и многое другое, поэтому, чем шире и богаче в вузе внеучебная деятельность, тем выше будет мотивация студентов, хотя она будет носить неспециализированный характер.

Анализируя динамику мотивационной сферы, далее мы изучили отличия в мотивации между второкурсниками и третьекурсниками. Эти результаты представлены в таблице №2.

Таблица 2

Отличия в системе ценностей между вторым и третьим курсом

Ценности	t-критерий	Значение
Увлечения	2,569	0,042

Проведенная проверка достоверности отличий между вторым и третьим курсом выявила только одну достоверно отличающуюся характеристику – ценность увлечения, хобби в жизни второкурсников выше, чем у третьекурсников. К третьему курсу у студентов снижается интерес к увлечениям, который начал повышаться на втором курсе ($t=1,797$). Возможно, это связано с тем, что, наигравшись, повеселившись на втором курсе, к третьему курсу студенты начинают всерьез задумываться о будущей профессии и погружаться в неё, проходя учебную и производственную практику

Таблица 3

Отличия в системе ценностей между первым и третьим курсом

Ценности	t-критерий	Значение
Общественная жизнь	-2,250	0,051
Собственный престиж	1,901	0,090
Развитие себя	-2,486	0,035

Мы предположили, что третий курс является переломным в формировании осознанного, устойчивого отношения к выбранной специальности. По сравнению с первокурсниками, у которых доминирует желание учиться в вузе и эйфория от того, что они поступили, или со второкурсниками, которые активно осваивают социальное пространство и получают удовольствие от студенческой жизни, на третьем курсе начинает доминировать понимание важности трудоустройства, влияние представлений о престижности и значимости выбранной профессии, а также перспективы материального благополучия при условии трудоустройства по специальности.

Достоверно отличается на третьем курсе ценность общественной жизни ($t=-2,25$). Участвуя в общественной жизни, третьекурсники стараются завязать полезные связи и знакомства, которые помогут в дальнейшем при трудоустройстве, зарабатывают авторитет, поэтому наиболее ценно, когда область общественной деятельности пересекается с будущей профессиональной деятельностью. Так как мы анализируем ценностно-мотивационную сферу будущих социальных педагогов, то соединить области общественной и профессиональной деятельности, на наш взгляд, не составляет труда. Это может быть волонтерство в детских домах, школах-интернатах, социально-реабилитационных центрах и т.п.

Ещё одним важным изменением, которое происходит на третьем курсе, становится осознание важности саморазвития ($t=-2,486$). Под влиянием внешних обстоятельств, общаясь с профессионалами в ходе практики, анализируя свой жизненный опыт, третьекурсники начинают понимать тот факт, что нельзя стоять на месте, если ты хочешь быть успешным в жизни. Именно на третьем курсе наблюдается подъем научно-

исследовательской активности студентов, участия в научных конференциях и конкурсах.

Зато отношение к выбранной специальности как к престижной к третьему курсу достоверно снижается по сравнению с первым курсом ($t=1,901$). Студенты «снимают розовые очки», начинают более реально и рационально оценивать перспективы будущей профессии, возможности трудоустройства. С одной стороны, это огромный плюс в процессе формирования профессионала, с другой стороны, именно этим обстоятельством можно объяснить всплеск отчислений по собственному желанию на 3 курсе, когда молодой человек осознал, что его подростковые представления об этой профессии не совпадают с реальностью и пока ещё есть время, надо попробовать найти дело по душе.

Таблица 4

Отличия в системе ценностей между третьим и четвёртым курсом

Ценности	t-критерий	Значение
Развитие себя	-1,650	0,133

Обучение на четвертом курсе характеризуется тем, что у студентов углубляется и укрепляется уверенность в том, что для достижения успеха в профессиональной деятельности необходимо саморазвиваться ($t=-1,650$). Проведя данное исследование, мы выявили, что у студентов в течение времени обучения в бакалавриате снижается мотивация к образованию и обучению, они, будучи окрылёнными первой профессиональной практикой, позже начинают разочаровываться в выбранной специальности. Впоследствии у них доминируют другие ценности, которые отвлекают студента от обучения, заставляют его искать всевозможные способы получения материального благополучия через сторонние профессии или, в крайнем случае, отказаться от продолжения получения образования.

Итак, результаты исследования привели нас к выводу о том, что мотивация студентов является необходимостью успешного процесса обучения, а низкий уровень мотивации на некоторых стадиях обучения диктует целесообразность использования коррекционной и профилактической работы для

предотвращения снижения мотивации. Мы считаем, что для сохранения учебно-профессиональной мотивации необходимо, чтобы для практики был выделен более долгий срок реализации, предусматривающий процесс тьюторства или наставничества старших курсов одной специальности над младшими той же специальности на месте проведения практики. Непосредственно для повышения учебно - профессиональной мотивации мы предлагаем ввести в учебно-воспитательный процесс проведение тренинговых занятий, целью которых является повышение данной мотивации.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. - С. 120 – 124.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А. К. Маркова. - М., 1983. - С. 30 – 47.
3. Тарханова, И.Ю., Ардабацкая, И.А. Образовательные цели личности в контексте социализации [Текст] / И.Ю.Тарханова, И.А. Ардабацкая // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 320-323.

УДК. 377.1

Н. В. Короткова

Использование потенциала сферы дополнительного образования для успешной профессионализации обучающихся (из опыта работы ГПОАУ ЯО Ярославского педагогического колледжа)

Аннотация. Современные социально-экономические условия, высокая конкуренция на рынке труда, ужесточение год

от года требований работодателя актуализируют необходимость для молодого специалиста обладать достаточным профессиональным потенциалом, владеть навыками нескольких смежных профессий, быть конкурентоспособным. Только грамотно выстроенный образовательный процесс в организации среднего профессионального образования с привлечением возможностей дополнительного образования может обеспечить все необходимые условия для осознанного профессионального выбора обучающихся и их дальнейшей профессионализации.

Ключевые слова: сфера дополнительного образования, профессиональное самоопределение, профессионализация обучающихся, компетенции, становление личности специалиста, профессиональные пробы.

Основным результатом деятельности любой профессиональной образовательной организации является конкурентоспособный выпускник, на подготовку которого расходуются значительные финансовые средства. Эффективность бюджетных расходов на систему профессионального образования растет одновременно с ростом востребованности выпускников на рынке труда, то есть определяется как трудоустройством выпускников в целом, так и их работой по полученной специальности. Заставляет задуматься тот факт, что, по данным социологов, более 60% выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования работают не по той специальности, по которой получали образование (в том числе многие на бюджетной основе).

Это явление – в том числе и результат ошибочного выбора будущей профессии, в то время как его правильность, как и профессиональное самоопределение в целом, важны не только с позиции определения и успешной реализации индивидуальных жизненных планов человека, но и с точки зрения развития всего общества. Сущностью профессионального самоопределения является нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности.

Проблема профессионального выбора (более широко – профессионального самоопределения) может возникнуть в современных социально-экономических условиях у человека любого возраста в связи с теми или иными внутренними или внеш-

ними факторами. Но наиболее сложно решить эту задачу в подростковом и юношеском возрасте, так как «каждая профессия – это целый сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы и учения, и адаптации молодого специалиста к профессиональной общности. При этом, с другой стороны, прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо уже заранее знать, из чего (из множества каких объектов) выбираешь» [3].

Е.А. Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор: позиция старших, семьи; позиция сверстников, микрогруппы; позиция педагогического коллектива; личные профессиональные и жизненные планы обучающегося; способности подростка и их проявления; притязание на общественное признание; информированность о той или иной профессиональной деятельности; склонности.

На наш взгляд, стоит говорить не только о проблеме профессионального выбора, а в целом о проблеме профессионализации, так как профессиональный выбор (по Е.И. Головахе) – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу» [1], а профессионализация – это «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Это одно из направлений развития личности» [3]. Мы разделяем позицию Е.А. Климова, определяющего в качестве результата процесса профессионализации «становление профессионализма – специфического свойства, характеризующего человека-профессионала. Профессионализм рассматривается как интегральная характеристика человека, проявляющаяся в деятельности и в общении. Профессионализм – это не только достижение человеком высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, профессионального мышления, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда» [5].

Представленный результат «непрерывного процесса становления личности специалиста» отсрочен во времени, но грамотно выстроенная в образовательной организации работа по профориентации и профессионализации обучающихся может быть гарантом его достижения, поскольку профессионализация

многими учеными рассматривается как последовательность смены стадий профессионального самоопределения, каждая из которых закладывается в ходе предыдущей и характеризуется развитием отношения студентов к профессии как к форме и мере принятия конечных целей обучения.

В этом процессе обучающимся необходима профессиональная помощь специалистов (педагогов, психологов, методистов и т.д.), участие в проектировании их профессионального пути, организации пробы собственных сил в разных видах деятельности, в ориентировке в социальных, экономических, правовых, информационных условиях, а также создание условий в образовательной организации для развития необходимых качеств личности, динамики творческого роста обучающихся и объективного профессионального выбора.

Как создать условия для эффективного освоения федеральных государственных образовательных стандартов (2013), развития необходимых качеств личности, динамики творческого и профессионального роста обучающихся?

В государственном профессиональном образовательном автономном учреждении Ярославской области Ярославском педагогическом колледже функционирует центр дополнительного образования «Мой выбор» (далее – центр), который оказывает дополнительные образовательные услуги профессиональным образовательным организациям Ярославской области на основе интеграционных процессов, расширяя их возможности и ресурсы, и создает условия для успешной профессионализации обучающихся.

Одним из условий формирования профессиональных компетенций у подрастающего поколения является наличие в образовательной организации педагогов, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями и понимающих особенности развития обучающихся, являющихся профессионалами в разных областях деятельности, ориентированных на реализацию идей опережающего образования, владеющих элементами целенаправленной научно-исследовательской деятельности, прогнозированием и моделированием педагогического процесса, высоким развитием интеллектуального мышления, эрудиции, методологическими умениями и навыками педагогического анализа, высокой инновационной готовностью.

Важное место в подготовке конкурентоспособного специалиста отводится качественному материально-техническому обеспечению образовательного процесса, его оптимизации и улучшению. Образовательный процесс может строиться как с использованием материально-технической базы образовательных организаций среднего профессионального образования: профессиональных мастерских, цехов, лабораторий, специализированного оборудования, так и ресурсов образовательной организации дополнительного образования.

Деятельность по подготовке будущих специалистов различных отраслей, расширению профессионального потенциала обучающихся объединений образовательных организаций дополнительного образования детей инициирует необходимость применения в процессе обучения современных дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих или предпрофессиональных) программ и активных методов обучения.

В основе дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ центра лежит «многослойная» система обучения, включающая серьёзную теоретическую и практическую подготовку по тому или иному курсу через использование таких форм занятий, как самостоятельные работы, семинары-практикумы, тренинг-минимумы, конференции, выполнение и защита проектов и др. Значительная их часть ориентирована на углубление и развитие знаний, получаемых обучающимися в образовательных организациях профессиональной сферы. Например, педагоги дополнительного образования центра реализуют программы, способствующие профессионализации обучающихся, такие как «Карвинг», «Дизайн стола», «Конструирование и проектирование», «Основы товароведения и технологии торговли», «Основы парикмахерского искусства и визажа», «Камины и печи».

Эти программы направлены на формирование у обучающихся умений, навыков и качеств личности, необходимых в условиях современной рыночной экономики. Занятия в объединениях, реализующих подобные программы, содействуют осознанному выбору подростками дальнейшего образования, его адаптации в реальном мире трудовых отношений, существенно расширяют рамки профориентационных знаний обучающихся и

содействуют их профессиональному самоопределению через включение в учебно-тематический план и содержание программы новых разделов: «Промышленный дизайн и техническая эстетика современного производства», «Основы маркетинга и законодательства по защите прав интеллектуальной собственности», «Культура делового общения» и т.д., через практико-ориентированность деятельности и использование при организации образовательного процесса в объединениях центра технологий деятельностного типа, в том числе проектной.

Правильно организованная проектная деятельность даёт неограниченные возможности для проявления интеллектуального и творческого потенциала, креативности и мастерства обучающихся при выполнении творческой работы по решению практической задачи, цели и содержание которой определены самими обучающимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации, а педагог играет роль консультанта.

Профессиональный успех на рынке труда во многом определяется способностью специалиста организовать свою деятельность как проект: наметить перспективы деятельности, определить этапы и оптимальные сроки, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленной цели.

Ещё одним условием, способствующим осознанному профессиональному выбору и успешной профессионализации обучающихся, является организация профессиональных проб, например, через открытие в образовательной организации профильных объединений. В центре первым шагом в этом направлении стала разработка коллективом авторов дополнительной предпрофессиональной программы с творческим названием «Содружество виртуозусов», главным направлением которой является формирование у учащихся 8-11 классов общеобразовательных школ города Ярославля целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической профессии.

Курс состоит из следующих модулей: «Основы педагогики», «Основы психологии», «Использование smart-технологий в образовательном процессе», «Риторика», «Основы организа-

ции различных видов деятельности детей», «Тренинг педагогических умений», которые успешно реализуются в объединении дополнительного образования.

Обучение по программе даёт старшекласникам базовую психолого-педагогическую подготовку, формирует основу для сознательного управления своим развитием, помогает усвоить практические приёмы и способы самокоррекции и самосовершенствования. В отличие от традиционных методов обучения, направленных в большей степени на получение знания, занятия в объединении ориентированы прежде всего на развитие личности, коммуникативных умений, освоение навыков межличностного взаимодействия. В рамках реализации данной дополнительной предпрофессиональной программы запланированы первые «профессиональные» пробы, моделирующие элементы педагогической деятельности и способствующие сознательному, обоснованному выбору профессии. В процессе проб у обучающихся актуализируются полученные знания о профессии, формируются первоначальные профессиональные умения и представления о себе как субъекте педагогической деятельности. Реализация профессиональных проб осуществляется на практических занятиях объединения и в ходе волонтерской деятельности обучающихся (организация анимационных программ, кукольных спектаклей для дошкольников и младших школьников детских садов и школ города).

Обеспечить обучающимся возможность убедиться в правильности своего профессионального выбора, реализовать право каждого на проверку личностных и профессиональных качеств в условиях, максимально приближенных к реальным, можно через привлечение их к участию в олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства различного уровня.

В ГПОАУ ЯО Ярославском педагогическом колледже этой деятельностью занимается центр организационно-массовой работы «Профессионал».

Участвуя в конкурсах и олимпиадах профессионального мастерства, будущие молодые специалисты совершенствуют свои профессиональные компетенции в интересной конкурсной борьбе, получают объективную оценку результатов своей деятельности не только компетентного жюри, состоящего из первоклассных специалистов в той или иной отрасли, но и работодателей.

Так, вливаясь в международное движение WorldSkills, основная цель чемпионатов которого – это внедрение в систему отечественного профессионального образования лучших международных практик и профессиональная ориентация молодежи, обучающиеся открывают для себя целый ряд новых перспектив и резервов.

Проведение чемпионатов WorldSkills Russia способствует:

- внедрению профессиональных стандартов и квалификационных характеристик в подготовку специалистов;
- обновлению производственного оборудования образовательной организации;
- независимой системе оценки качества образования;
- корректировке профессиональных образовательных программ;
- выявлению лучших представителей профессии;
- привлечению бизнес-партнёров.

Соответствовать высоким требованиям чемпионатов по стандартам WorldSkills Russia, составить достойную конкуренцию соперникам, успешно выступать на мероприятиях позволит обучающимся подготовка по дополнительным общеобразовательным программам по различным компетенциям, составленным специалистами центра дополнительного образования «Мой выбор» и педагогическими работниками профессиональных образовательных организаций с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и специфики образовательного процесса в конкретном учреждении.

Таким образом, несмотря на высокую конкуренцию на рынке труда, ужесточение год от года требований работодателя, что диктует необходимость для молодого специалиста обладать достаточным профессиональным потенциалом, владеть навыками нескольких смежных профессий, быть конкурентоспособным, грамотно выстроенный образовательный процесс в организации среднего профессионального образования с привлечением потенциала дополнительного образования может обеспечить все необходимые условия и способствовать:

- овладению обучающимися необходимыми компетенциями, позволяющими быть востребованными на рынке труда,

- социальной адаптации, позволяющей продуктивно работать как самостоятельно, так и в коллективе и своевременно менять стратегии поведения для успешной деятельности в определенной области;

- формированию системы личностных основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде;

- развитию профессиональной мобильности специалиста, способности менять род деятельности, самостоятельно принимать нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную среду.

Таким образом, потенциал сферы дополнительного образования существенно расширяет ресурсы профессиональной образовательной организации и может быть использован с целью создания условий для осознанного профессионального выбора обучающихся и их дальнейшей профессионализации.

Библиографический список

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.

2. Горюнова, Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста [Текст] / Л.В. Горюнова // Естествознание и гуманизм: сб. научных работ. Т.2. / под ред. проф. Н.Н. Ильинских. – Томск: Томский государственный университет, Сибирский государственный медицинский университет, 2005. – С.8 – 11.

3. Душков, Б.А., Королев, А.В., Смирнов, Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/profesionalizacija>

4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

5. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М.: МОДЭК, 1996. – 400 с.

О. А. Коряковцева

Путь к себе: размышления о роли молодёжной политики в становлении личности гражданина

*Восход и заход твоего солнца,
а также яркость его свечения
зависят только от тебя
(автор неизвестен)*

Аннотация. В статье поднимается вопрос о роли государственной молодежной политики в развитии гражданской активности молодежи России в эпоху перемен. Автор статьи предлагает способы вовлечения молодежи в активную общественную и политическую деятельность.

Ключевые слова: молодежная политика, молодежь, гражданское общество, общественно-политическая активность молодежи.

Мы живем в эпоху перемен. Вопрос формирования гражданской позиции молодых в условиях изменения общественных систем исторически всегда имеет особое значение. На мой взгляд, основным фактором развития гражданственности в обществе является молодежная политика, осуществляемая государством. В России она носит двойственный характер, обусловленный, с одной стороны, вертикалью государственной власти, с другой стороны, – процессом формирования гражданского общества. В этих условиях современная молодежь предстает как в качестве объекта политики, так и общественно-политического субъекта.

Поскольку роль молодежи в развитии современной России чрезвычайно велика, я убеждена в необходимости пересмотра традиционного авторитарного подхода к ней со стороны государства и реального перехода к процессу гражданской субъективизации молодежи. Несомненно, что молодежная политика нуждается в инновационных направлениях и методах развития, а значит, её эффективная реализация возможна только при наличии высокопрофессионального кадрового ресурса.

Абсентеизм и экстремизм молодежи... Вот две наиболее острые проблемы, которые можно разрешить только путем формирования и развития ее гражданственности. Действовать в этом направлении, по моему глубокому убеждению, необходимо, опираясь на знаменитую философскую мысль Н. Бердяева о том, что «активность духа» рождает «активность действий» [1]. Да! Нужно работать над духовным миром и нравственными представлениями молодежи. Направленность активности молодежи является ключевым показателем уровня развития гражданского общества, а значит, и эффективности современной политики Российского государства.

Анализ общественно-политической активности молодежи выявил необходимость усиления механизмов, способствующих повышению интенсивности молодежного движения в регионе. Особенно важна поддержка позитивных социальных инициатив молодых людей и распространение положительного опыта деятельности общественно-политических молодежных организаций посредством широкого информирования. С учетом того, что молодежь является, с одной стороны, потенциалом позитивных перемен в обществе, а с другой стороны, - возможным фактором социальной нестабильности, становится исключительно актуальным содействие в адаптации молодых людей к современным социально-экономическим условиям в рамках государственной молодежной политики. Развитие общественно-политической активности молодежи является основным механизмом не только ее социализации, но и формирования гражданской идентичности. Особую роль при этом должны играть властные и общественные структуры, реализующие молодежную политику с опорой на научные исследования в молодежной среде региона.

Взаимоотношения государства с молодежными общественно-политическими организациями и движениями являются неотъемлемой частью молодежной политики. Формы взаимоотношений органов государственной власти с молодежью и молодежными общественно-политическими организациями должны быть определены в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней. Анализ тенденций развития взаимоотношений органов государственной власти с молодежными общественно-политическими организациями показал, что сегодня система ценностей в политическом сознании современной моло-

дежи недостаточно гармонизирует с политикой государства в отношении молодежи и механизмами взаимодействия с молодежными организациями. Молодежь готова принимать участие в общественно-политическом процессе, а также реализовывать свои карьерные амбиции, но скептически оценивает возможности влияния на выработку молодежной политики как со стороны существующих сегодня молодежных общественно-политических движений, так и со стороны каждого молодого человека лично. Активное взаимодействие и сотрудничество с государством возможно только при инициировании этого процесса самим государством, при условии развития системы, информирующей о совместной деятельности государства и гражданского общества.

Эффективная государственная молодежная политика возможна только при условии субъект-субъектных диалогических взаимоотношений власти и молодежи. Критерии оценки эффективности действий государственных органов по реализации молодежной политики могут быть следующими: нормативно-правовое обеспечение реализации государственной молодежной политики на региональном уровне; документальное обеспечение реализации государственной молодежной политики на всех уровнях; соответствие содержания деятельности целям и основным направлениям государственной молодежной политики; уровень сформированности гражданской идентичности молодежи; реализующих государственную молодежную политику; результативность деятельности органов власти по реализации политики в отношении молодежи; деловые и личностные качества руководителей и специалистов сферы государственной молодежной политики; уровень материально-технического обеспечения учреждений [2].

Формирование кадрового потенциала в области молодежной политики является неотъемлемой частью государственной политики в целом, поскольку кадры действительно «решают всё». Одним из путей регулирования профессиональной компетентности специалистов в этой сфере является процесс поиска кадрового потенциала и система профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров. Программы регулирования профессионального уровня данных специалистов должны носить комплексный характер и быть основанными на блочно-модульной системе обучения, способствующей реализации принципов вариативности, личностно-ориентированного подхо-

да, свободы выбора содержания обучения, что позволяет выйти на индивидуальный образовательный маршрут.

Формирование и развитие как активности духа молодых людей, так и активности их действий созидательного характера – объективно важнейшая задача власти.

Только комплексная эффективная молодежная политика обеспечивает активизацию молодежи как политического субъекта. Процесс активизации – неотъемлемый компонент построения гражданского общества.

В период формирования гражданского общества в постсоветской России эффективным механизмом развития общественно-политической активности молодежи является умелое сочетание активизации мобилизационного и автономного (личностного) типов.

Оценка взаимодействия молодежи и молодежных общественно-политических организаций и движений с властью показала, что наиболее результативными в этом плане являются проектные технологии, молодежный парламентаризм и молодежное самоуправление на местном уровне.

Для активизации молодежного движения в регионе особенно важна поддержка созидательных инициатив молодежи, направленных на решение конкретных задач развития Ярославского региона.

Соединение позитивного потенциала и факторов социальной нестабильности в среде молодежи делает развитие общественно-политической активности и формирование гражданской ответственности исключительно актуальным. Гражданская активность становится сегодня основным механизмом социализации молодого поколения для успешного построения гражданского общества в России, особая роль в этом объективно принадлежит властным и общественным структурам, реализующим политику в отношении молодежи на основе научных исследований.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Мое философское мировоззрение [Текст]/Н.А. Бердяев//Н.А. Бердяев о русской философии. – Свердловск, 1991. – Ч.1. – С.21.
2. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности

[Текст]: монография / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244-256.

УДК 374.32

М. В. Кутейников

**Социальное проектирование как средство развития
социальной одарённости в детской
общественной организации «Молодой Ярославль»**

Аннотация. В данной статье говорится о значении и опыте социального проектирования в общественной организации «Молодой Ярославль», которая работает для старшеклассников города на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров».

Ключевые слова: социальное проектирование, проект.

На современном этапе развития общество ставит перед образованием задачу - воспитание личности творческой, конкурентоспособной, интеллигентной, готовой к непрерывному саморазвитию, легко адаптирующейся к новым социальным отношениям, личности - с активной гражданской позицией. Большое значение в решении этой задачи отводится учреждениям дополнительного образования.

Действенным воспитательным инструментом, позволяющим формировать у ребят необходимые социальные навыки и ценностные ориентиры, является, на наш взгляд, метод проектов, который мы используем давно и достаточно успешно. Проектирование позволяет обучающимся соединить теоретические знания и их практическое применение; включает в себя ряд последовательных действий: осознание цели деятельности, принятие проектной задачи и выделение ее личностной значимости, концентрацию усилий на выполнении этой задачи, самоорганизацию в распределении своего времени и последовательности действий, самоконтроль, умение оценивать собственные решения путем индивидуальной

или коллективной рефлексии. Проектная работа старшеклассников имеет большое личностное значение, содействует формированию социально активной и одаренной личности.

Социальное проектирование – важнейшая для формирования гражданского общества деятельность обучающегося: самостоятельная и направленная на практическое решение определенной проблемы, способствует взаимодействию детской общественной организации с социальными учреждениями и властными органами. Социальное проектирование предполагает командную работу, а важнейшей задачей проектной деятельности выдвигается налаживание взаимодействия как внутри группы, так и с социальным окружением. Большую роль играют социологические исследования; признается желательным наладить взаимодействие с общественностью и властными структурами.

По мере овладения программой обучающиеся проходят путь от организации локальных акций и мероприятий до реализации полноценного социального проекта. Проекты реализуются старшеклассниками - членами Ярославской городской детской общественной организации «Молодой Ярославль». Обучающиеся работают по технологии Всероссийской акции социального проектирования «Я - гражданин России». Реализация проектов как никакая другая форма способствует достижению цели развития социальной одаренности детей. При проведении проектов реализуется принцип «равный обучает равного». Обучающиеся овладевают навыками аналитической деятельности, навыками командной работы, приемами проектной и организаторской деятельности; получают опыт реализации проектной деятельности, продвижения общественных объединений; происходит развитие таких личностных качеств обучающихся, как инициативность, ответственность, мобильность, коммуникабельность. Внутри объединения рождается культура межличностных отношений и совместной деятельности, осуществляемой в групповых и коллективных формах; гармонизация индивидуальных, групповых и коллективных интересов; активная жизненная позиция: самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самореализация, творческое саморазвитие. Обладая активной жизненной позицией, личность становится полноценной составляющей общества. При реализации проектов члены организации получают опыт самоуправления и демократических

форм поведения, заботы и милосердия по отношению к другим людям, апробации различных социальных ролей.

Среди наиболее успешных реализованных проектов, мероприятий, акций можно выделить:

- Творческо-исследовательский проект «Город глазами молодых».

- Конкурс лидеров старшеклассников «Молодой-Активный».

- Городской этап областного конкурса лидеров муниципальных и региональных детских общественных объединений «Я - лидер».

- Проект по развитию добровольческой деятельности среди старшеклассников «Даёшь добро!».

- Проект «Трамвай победы».

- Акция «Открытие учителю».

- Всероссийская акция «Тотальный диктант».

- Социальный проект по повышению интереса к чтению старшеклассников «Мы за читающую молодежь».

- Социальный проект по повышению уровня грамотности молодежи «Исключение из правил».

- Социальный проект «Правовая азбука».

Проектная деятельность – это инструмент развития индивидуальности обучающегося. Грамотное использование метода социального проектирования дает значимые результаты в работе с одаренными детьми.

УДК 32.04

М. Е. Лавров

**Мониторинговая палитра социального развития
обучающихся в процессе интеграции
дополнительного образования
и среднего профессионального образования**

Аннотация. В статье представлено описание методических средств мониторинга социального развития обучающихся в

процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: мониторинг социального развития обучающихся, диагностические методы, критериальная база, интеграция дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Новое время всегда мотивирует на новые подходы к воспитанию и образованию детей и молодёжи. Зачастую, при включении в опытно-экспериментальную деятельность перед авторами педагогических проектов встаёт вопрос: какие мониторинговые инструменты должны быть взяты за основу проверки эффективности данной деятельности? Согласитесь, метод наблюдения в педагогике сегодня не может быть единственным или доминирующим. Высокая степень объективности результатов зависит от многогранной палитры процедур оценивания.

Изучая вопрос социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования, мы ставили перед собой цель – оценить качество социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования. Для этого нами конкретно были сформулированы следующие задачи: показать результативность опытно-экспериментальной деятельности; оценить педагогические средства достижения эффективности социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования; выявить позитивные и проблемные «точки» социального развития обучающихся; скорректировать содержательные направления, формы и методы социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования. Объектом изучения нами определено социальное развитие обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования, а предметом изучения – результаты рассматриваемого социального развития обучающихся.

Оценивание эффективности социального развития обучающихся осуществлялось группой специалистов с чётким разделением труда. В эту группу были включены научный руководитель и руководитель опытно-экспериментальной деятельно-

сти, педагоги-психологи, социальные педагоги и психологи образовательных организаций, включённых в опытно-экспериментальную деятельность.

Оценивание осуществлялось по двум основным направлениям: сбор и оценивание информации по динамике социально-социального развития обучающихся и по уровням интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования; учёт полученных данных в принятии управленческих решений и корректировке характеристик педагогической деятельности по созданию условий для социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Как показало проведённое нами исследование теоретических аспектов рассматриваемой проблемы, результаты социального развития человека во многом зависят от его *активности* в социуме.

Анализ содержания понятия активности и социальной активности позволил нам сделать следующий вывод. Поскольку активность выступает в большинстве исследований как личностная характеристика и черта, то в мониторинг развития социальной активности должно включаться изучение личностных особенностей обучающихся. В то же время активность не является только умозрительной характеристикой, активность – это всегда деятельность, действия, достижение, следовательно, вторым обязательным блоком мониторинга развития социальной активности будет изучение проявлений этой активности обучающихся в конкретных делах, мероприятиях, участие в различных группах и объединениях, широкий круг общения, их социальные пробы.

Помимо исследования наличной ситуации мониторинг должен иметь развивающий потенциал и показывать тенденции и возможности выявленной ситуации. Очень часто тенденции поведения личности, мотивы и побуждения определяет среда, в которой эта личность существует.

Таким образом, мониторинг социального развития обучающихся включает в себя три блока: изучение личностных особенностей, отражающих социальную активность обучающихся; изучение проявлений социальной активности обучающихся в конкретных делах, действиях, деятельности; изучение интеграции и её основных характеристик, влияющих на проявление и развитие социальной активности обучающихся.

Следует пояснить, что в оценивании социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования широко применялись анкетирование, контент-анализ, тестирование, беседа, интервьюирование, шкалирование, изучение продуктов творческой деятельности обучающихся, комплекс которых позволял адекватно диагностировать уровень социального развития обучающихся на различных этапах его реализации.

Кроме того часть методических средств мониторинга социального развития обучающихся представляют собой классические психологические методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Ситуации» Ю.М. Десятниковой и А.Л. Венгера, шкала измерения социальной компетентности Э. Долла модифицированная (методика А.М. Прихожан), методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру). Использовался статистический анализ данных.

При выборе диагностических методов изучения мы основывались на необходимости как количественного, так и качественного анализа каждого явления и факта.

Исходя из сказанного выше, проводимая нами оценка результатов социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования осуществлялась в ходе диагностики социальной активности обучающихся, степени их включённости в общественно-полезную деятельность, оценки уровня социального развития и оценки уровня интеграции и качества образовательной среды.

Оценка результатов социального развития обучающихся проводилась по разработанной в ходе опытно-экспериментальной работы критериальной базе (таблица 1).

Таблица 1

**Критериальная база оценивания
социального развития обучающегося в процессе интеграции**

Параметр	Критерии	Показатели	Диагностические средства
Личностный	Уровень социальной активности обучающегося	Ценностные ориентации Осознанность ценностных ориентаций	Методика М. Рокича Методика А.М. Прихожан

		Ответственность	Наблюдение Анализ проявлений обучающимися ответственности и ответственного поведения Методика А.М. Прихожан
		Инициативность	Наблюдение Статистический анализ проявления инициатив Методика А.М. Прихожан
	Степень включённости в общественно-полезную деятельность	Готовность к деятельности	Наблюдение Статистический анализ включённости в общественно-полезную деятельность методика «Ситуации» Ю.М. Десятниковой и А.Л. Венгера Методика А.М.Прихожан
		Субъектная позиция	Анализ проявлений субъектной позиции
		Комфортность	Методика А.Ф. Фидлера
		Удовлетворённость социально полезной деятельностью	Интервью Беседа Анкета
Средовой	Уровень интеграции	Доля субъектов, включённых в интеграцию	Статистический анализ
		Центрирование на социальном развитии обучающихся	Фокус-группы
		Наличие координационного совета	Аудит
		Наличие тьюторского педагогического сопровождения	Анализ документации, индивидуальных маршрутов сопровождения социального развития обучающихся
		Удовлетворённость интеграцией	Опросник Отзывы субъектов интеграции
		Достаточность интегрированных ресурсов для социального развития обучающихся	Внешний аудит Внутренняя экспертиза Отзывы акторов Анкета

	Качество образовательной среды	Мобильность среды: мобильность целей и задач; методов образовательного процесса; кадрового обеспечения; материально-технических и других средств образования	Фокус-группы (педагоги, обучающиеся, родители) Экспертиза
		Социальная активность среды (экспансия): трансляция опыта, работа со средствами массовой информации, социальные инициативы, использование опыта в работе других образовательных организаций (в т.ч. через интеграцию)	Экспертиза
		Когерентность	Экспертиза Отзывы субъектов интеграции

Чтобы показать многогранную палитру процедур оценивания социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования, мы представили результаты изучения их личностных параметров на отдельных примерах исследований, проводившихся в условиях опытно-экспериментальной работы творческих объединений, включённых в эксперимент.

Значимые результаты социального развития по личностному параметру критериальной базы можно проследить на уровне социальной активности – у большинства обучающихся (экспериментальные группы) отмечается повышение социальной активности в отличие от контрольных групп.

Значимые результаты социального развития обучающихся можно проследить и на уровне ценностных ориентаций обучающихся. Изучение позитивных ценностных ориентаций

обучающихся проводилось с помощью распространенной методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

Результаты исследования ценностей, предпочитаемых обучающимися, показали, что есть определенная специфика в предпочтениях наиболее значимых ценностей в зависимости от географического месторасположения образовательного учреждения и особенностей широкого социума, в котором живут обучающиеся. Вероятно, что и содержание той деятельности, в форме которой проявляется социальная активность, тоже определяет те ценности, которые разделяет обучающийся.

В процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования появляются условия, которые повышают у обучающегося его активную жизненную позицию, придают уверенность в себе, смелость и желание отстаивать собственное мнение и взгляды, повышается ответственность и инициативность молодых людей.

По критерию личностного параметра «Степень включённости в общественно-полезную деятельность» мы оценивали готовность обучающегося к деятельности; анализ проявления его субъектной позиции, его социальную роль и удовлетворённость от социально полезной деятельности. «Формирующаяся на данном рубеже позиция «Я и общество» исключительно сложна, многопланово структурирована, имеет тенденцию к углублению всего спектра отношений, когда весь социальный мир «пропускается» молодым человеком через себя, через своё «Я», которое рассматривается как социально значимый феномен» [1, с. 288]. Кроме того у обучающихся «повышается социальный уровень целей и обогащается *содержание совместной деятельности*, составляющей стержень коллективной жизни. Отношение к коллективу и собственное положение в нём – один из важнейших критериев юношеской оценки товарищей и самооценки» [2, с. 90]. По результатам применения методики «Ситуации» Ю.М. Десятниковой и А.Л. Венгера констатируем, что большинство обучающихся из представленных трёх экспериментальных профессиональных образовательных организаций, занимающихся в творческих объединениях организации дополнительного образования на базе государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей Ярославской области, ориен-

тированы на проявление активности, каждый третий из них выбирает как наиболее предпочтительный тип поведения – поисковую активность.

Проявления социальной активности обучающихся организаций дополнительного образования в конкретных делах, действиях, деятельности (персональное участие) оценивались на уровне роли, которую выполняет обучающийся в деятельности, делах, мероприятиях; количества мероприятий, в которых участвовал исследуемый субъект; его включённости в творческие группы, объединённые социально значимой деятельностью; количества социальных проб. Доминирующим средством мониторинга при изучении проявления субъектной позиции обучающегося являлось его портфолио.

В ходе исследования также проводился анкетированный опрос в трёх профессиональных образовательных организациях среди обучающихся экспериментальных площадок и в контрольных группах трёх подобных образовательных организаций. Результаты проведённого опроса позволили провести анализ проявления субъектной позиции.

Результаты проявления молодыми людьми субъектной позиции в обновлённой образовательной среде, созданной в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования, также подтверждают эффективность социального развития обучающихся.

В результате проведённого по разработанным критериям исследования социального развития обучающихся и отнесения педагогами испытуемых, а также обучающимися самих себя к одному из обозначенных четырёх уровней социального развития мы сравнили эти уровни на момент начала работы федеральной экспериментальной площадки на базе государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей Ярославской области «Центр развития творчества детей и юношества (2009 г.) и её завершения (2012 г.) (таблица 2). Каждый показатель оценивался в баллах: 1 балл – низкий, соответствует низкому уровню; 2 балла – допустимый, уровень ситуативный (формальный); 3 балла – выше среднего, соответствует уровню базовому; 4 балла – высокий, соответствует высокому

уровню социального развития обучающегося. Балльная оценка дала возможность подсчитать коэффициент как по каждому критериальному блоку показателей, так и определить общий уровень по формуле: $\kappa = \frac{\kappa_1}{\kappa_2} * 100\%$, где: κ_1 – фактическое коли-

чество баллов, κ_2 – максимальное. Значения $\kappa > 85\%$ – высокий уровень, 70–85% – базовый уровень, 55–70% – уровень ситуативный, менее 55% – низкий уровень.

Таблица 2

Динамика социального развития обучающихся

Субъекты Уровни	Уровень низкий		Уровень ситуатив- ный		Уровень базовый		Уровень высокий	
	Нача ло	За- верш	Нача ло	За- верш	Нача ло	За- верш.	Нача ло	За- верш.
Субъекты эксперимен- тальной группы	16,8 %	–	66,4 %	29,3 %	16,8 %	45,5 %	–	25,2 %

Таким образом, видна динамика социального развития обучающихся к концу эксперимента.

Для более объективного оценивания результата социального развития обучающихся, задействованных в опытно-экспериментальной работе, использовалась и психологическая диагностика.

При использовании методики А.М. Прихожан [3] мы соотнесли характеристики, заявленные в методике, с обозначенными в диссертационной работе личностными параметрами социальной активности: соответственно самостоятельность и развитие общения – с инициативностью; отношение к своим обязанностям – с ответственностью; уверенность в себе и организованность – с готовностью к деятельности; интерес к социальной жизни – с осознанностью ценностных ориентаций.

В оценке социальной активности обучающихся были задействованы две группы – экспериментальная и контрольная,

находившиеся до начала опытно-экспериментальной деятельности в равных условиях, что подтверждено результатами статистической обработки данных с помощью критерия U-Манна-Уитни.

Для сравнения результатов экспериментальной группы до и после опытно-экспериментальной работы использовался критерий Т-Вилкоксона.

Программа обработки данных: IBM SPSS Statistic Base 13,0.

Выявлены значимые различия по всем показателям: экспертная оценка социального развития ($Z = -4,187$; $p < 0,001$); самооценка социального развития ($Z = -4,586$; $p < 0,001$); инициативность ($Z = -4,201$; $p < 0,001$); осознанность ценностных ориентаций ($Z = -4,112$; $p < 0,001$); ответственность ($Z = -4,127$; $p < 0,001$); готовность к деятельности ($Z = -4,292$; $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что произошло увеличение показателей.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп после опытно-экспериментальной деятельности производилось с помощью критерия U-Манна-Уитни. Было выявлено, что существуют статистически значимые различия по всем показателям между экспериментальной и контрольной группами после эксперимента: экспертная оценка социального развития обучающихся ($U = 75,5$; $p < 0,001$); самооценка обучающимися их социального развития ($U = 67,0$; $p < 0,001$); инициативность ($U = 68,0$; $p < 0,001$); осознанность ценностных ориентаций ($U = 49,0$; $p < 0,001$); ответственность ($U = 86,0$; $p < 0,001$); готовность к деятельности ($U = 67,0$; $p < 0,001$).

Результаты оценивания социального развития обучающихся, интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования позволяют видеть, как социальное развитие обучающихся развивается и проявляется в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Согласно разработанной критериальной базы в ходе опытно-экспериментальной деятельности «Уровни интеграции» осуществлена экспертная оценка уровня интеграции до и после окончания опытно-экспериментальной деятельности. Установлено, что уровень интеграции перешёл от стартового и ситуа-

тивного (формального) к уровню «связного целого» или уровню саморазвития.

Ключевым результатом, обуславливающим ценность опытно-экспериментальной деятельности, является динамика уровня социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования.

Следовательно, результаты социального развития обучающихся, полученные в ходе опытно-экспериментальной деятельности и подтверждённые статистической обработкой данных, свидетельствуют об эффективности проведенного эксперимента. Эффективность социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования напрямую зависит от реализации педагогических условий.

Библиографический список

1. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.
2. Кон, И.С. Психология старшеклассника [Текст]: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
3. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/node43.html> [Электронный ресурс]: Прихожан, А.М. Шкала социальной компетентности.

УДК 37.061

Т. С. Лебедева, С. В. Петрова

Влияние микросреды образовательной организации на формирование личности обучающегося

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы создания эффективной для развития личности обучающихся микросреды образовательной организации. Затрагиваются ас-

пекты влияния на формирование личности воспитательного процесса, ученического самоуправления и сплоченности классных коллективов.

Ключевые слова: социализация, микросреда, образовательная организация, микроклимат образовательной организации, воспитательное пространство образовательной организации.

Образовательная организация является центральным звеном всей системы образования, фундаментальной социокультурной базой воспитания и развития детей.

Процесс воспитания в образовательной организации должен осуществляться с учетом современных традиций, региональных особенностей, достижений педагогического опыта; включать формирование разнообразных воспитательных систем, повышение эффективности действия его школьных и внешкольных механизмов, установление и поддержание баланса государственного, семейного и общественного воспитания.

Школа выполняет основную часть воспитательной работы: на нее возлагаются основные задачи формирования гармоничной личности. Это не умаляет роли семьи, а доказывает необходимость согласования действий семьи и школы. Образовательная организация как открытая социально-педагогическая система расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и внешкольных организаций на активное участие, координирует их действия [1].

Взаимоотношения в образовательном процессе, общая ориентация на учебные достижения, действия педагогов на уроках, система поощрения и наказаний, социально-психологическое самочувствие детей в образовательной организации, их участие в принятии решений и организации школьной жизни получило название *микроклимата образовательной организации*.

На процесс формирования личности обучающегося в образовательной организации в современных образовательных организациях влияют и процессы гуманизации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности.

сти. Используются такие виды совместной деятельности педагогов и обучающихся, как учебная, исследовательская, общественно-полезная, эстетическая, спортивная и др. [2].

В совершенствование воспитательной работы в школе необходимо вовлекать не только педагогов, но и родителей обучающихся. Важно уделять внимание развитию детского самоуправления и развитию ученических коллективов. Благодаря своевременному определению приоритетных целей и задач, подбору действенных форм работы, привлечению к этому процессу родителей, членов различных детских общественных объединений, руководителей кружков и секций можно повысить его эффективность [5].

Обучение происходит в классном коллективе. Следовательно, детский коллектив – это условие и инструмент осуществления воспитательной функции. Коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений. При этом для педагогов важной задачей является отслеживание этих убеждений, так как некоторые из них могут оказывать негативное влияние на развитие личности [3].

Жизнь ученического коллектива открывает возможности для реализации потенциала личности, включая физическую, творческую, познавательную деятельность. Для наиболее полного раскрытия личности образовательная организация должна создать такую обстановку, при которой каждый обучающийся будет ощущать сопричастность к решению главных задач, стоящих перед педагогами и детьми. В этом случае речь идет об ученическом самоуправлении. Важной организационной стороной взаимосвязи педагогического управления и детского самоуправления является делегирование ответственности и полномочий, то есть передача части управленческих функций от педагогов к обучающимся [4].

Основой для формирования личности в образовательной организации является создание микросреды, благоприятной для всех участников образовательного процесса.

Приведем в качестве примера опыт создания позитивной микросреды образовательной организации для развития личности в МОУ СОШ №28 им. А.А. Суркова г. Рыбинска.

Анализируя опыт работы данной школы и результаты проведенного исследования среди обучающихся и их родителей,

можно сделать вывод о том, что в образовательной организации создается множество условий для формирования благоприятной для развития личности микросреды.

Средняя общеобразовательная школа №28 имени А.А.Суркова – единственное образовательное учреждение в Ярославской области, которое осуществляет деятельность в рамках Проекта Ассоциированных школ ЮНЕСКО, поэтому создание микросреды осуществляется в аспекте основных направлений работы ЮНЕСКО.

На базе школы функционирует детское общественное объединение «Планета ЮНЕСКО», входящее в состав «Единого союза детских общественных объединений». Руководящим органом является Планетарный совет, состоящий из лидеров классных коллективов.

В образовательной организации действует множество кружков и секций (предметные, спортивные, творческие, туристические, экологические, социальные – изучение деятельности ЮНЕСКО и педагогические).

Педагогическим коллективом реализуется программа «Педагогическое сопровождение духовно-нравственного воспитания в семье». Проводятся родительские конференции, совместные с родителями обучающихся мероприятия. На базе образовательной организации действуют лицензированные музей «Русская изба», музей истории школы и музей А.А. Суркова. Работа обучающихся в качестве экскурсоводов дает возможность для развития гражданственности и патриотизма, становления мировоззрения и расширения кругозора.

Реализация программы «Формирование педагогических позиций школьников в рамках допрофессиональной подготовки» даёт возможность обучающимся среднего и старшего возраста попробовать свои силы в педагогической деятельности по двум направлениям – организаторском и психолого-педагогическом.

Однако мы считаем, что есть необходимость внести некоторые изменения в созданную микросреду. Например:

- привлечь обучающихся в большей степени к организации воспитательной работы школы (усиление влияния и развитие деятельности детского общественного объединения);

- создать возможность для совершенствования систем взаимоотношений «педагог - обучающийся» и «педагог - родители». Это можно сделать с помощью развития школьных традиций, проведения мероприятий (творческих и спортивных) с привлечением родителей;

- привлечь руководителей музеев к работе по патриотическому воспитанию школьников; обеспечить включенность большого количества ребят в деятельность музеев. Усилить краеведческий аспект деятельности музеев, что позволит увеличить интерес обучающихся к истории области, родного города, школы и семьи. Это подкрепляется тем, что по результатам проведенных опросов, для многих детей нравственным примером являются герои книг и исторические личности.

Опыт работы любой образовательной организации имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому систему создания микросреды, благоприятной для формирования личности обучающихся, МОУ СОШ №28 им. А.А. Суркова г. Рыбинска можно назвать интересной и полезной для изучения другими школами. Однако мы считаем, что в него можно внести некоторые изменения и дополнения.

Библиографический список

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова - СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

2. Малькова, Л.И. Воспитание в современной школе [Текст]: книга для учителя-воспитателя / Л.И. Малькова. - М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом "Ноосфера", 1999. - 300 с.

3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. завед. / А.В. Мудрик. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 224 с.

4. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах [Текст]: учеб.- метод. пособие /М.И. Рожков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 158 с.

5. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Шакурова / под ред. А.В.Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

Т. С. Лебедева, В. В. Слесарева

Традиции семейного воспитания в Первомайском районе и их роль в современном обществе

Аннотация. В данной статье описаны традиции семейного воспитания и их значимость для общества. Проведенное исследование позволило выявить наиболее часто встречающиеся традиции, которые соблюдаются в Первомайском районе. Проиллюстрированы результаты исследования, которое проводилось среди жителей района. Разработаны рекомендации по решению выявленных проблем.

Ключевые слова: семья, традиции, воспитание, анкетирование, Первомайский район.

Семья – самое дорогое, что есть у человека. Это мир, в котором закладываются основы морали, отношения к людям. Семья невидимой нитью связывает поколения и передает отечественные культурные, духовные и национальные традиции.

Семейные традиции русского народа – наиболее интересная часть истории и культуры Российского государства, которая знакомит нас с опытом наших предков. Семейные традиции России никогда не обходились без науки генеалогии. Передача вещей из поколения в поколение, обычай называть ребенка в честь кого-нибудь из членов семьи, присвоение отчества, семейные праздники, старинные профессиональные династии, воспитание в детях почитания и бережного отношения к природе, гостеприимство – традиции, которые почитались нашими предками [2].

Сменяют друг друга эпохи, возникают и распадаются великие державы, меняются традиции. Особый интерес представляет эпоха Просвещения в России. Основной целью обучения и воспитания этого времени можно назвать «приготовление детей в пользу Отечества» [1].

Сегодня для развития человеческого потенциала нашей страны наибольшей угрозой являются именно духовно-

культурные риски, обусловленные ценностями пресловутого «общества потребления». Темп современной жизни ускорен. Родители все чаще задерживаются на работе, дети остаются без присмотра взрослых и зачастую предоставлены сами себе. Появляются все новые молодежные движения, которые порой несут вред современному обществу.

Исследование позволило выявить проблемные категории сохранения традиций семейного воспитания, которые, в свою очередь, могут быть связаны со многими факторами.

Во-первых, изменился жизненный уклад общества, заметно произошло развитие науки и техники, далеко вперед шагнула медицина, изменилась в целом система мировоззрения людей.

Во-вторых, различные войны и международные социальные конфликты, а также стихийные бедствия, в результате которых много людей гибнет, впоследствии которых нарушается связь поколений.

Первой проблемой является наследственность и родственные связи. Категория может быть проблемной в связи с Великой Отечественной войной, поскольку погибло много людей и знания могут передать только дети того периода, которым сейчас уже по 80-90 лет, а многих уже и не стало.

Для улучшения ситуации детям нужно прививать интерес к традициям семьи, родителям нужно стараться передать своим малышам как можно больше информации о своем роде.

Следующей проблемой можно назвать повседневное общение. Сейчас многие считают это «прошлым веком», и уже не принято говорить напутственные слова в дорогу или при уходе из дома. Общество стало более современным. Поэтому родители своим детям эту традицию передать не могут, так как сами не соблюдают ее.

Третья проблема – социализация ребенка в семье. Именно с детства закладывается мировоззрение ребенка и, как правило, в семьях, где ребенок «забыт», чаще вырастают педагогически запущенные дети.

Для решения этой проблемы с родителями должны работать специалисты: учителя, психологи, социальные педагоги, она должна рассматриваться на родительских собраниях (даже в детском саду), классных часах, на уроках этики, самосовершен-

ствования личности. Многое зависит и от самого ребенка: если он сам попросит рассказать ему сказку, редкий родитель сможет отказать ему в этой просьбе.

Первомайский район не является самым большим районом Ярославской области, но, несмотря на это, здесь продолжают существовать и развиваться традиции. Молодежь стремится в города в поисках работы и лучшей жизни, сельская местность «стареет и исчезает». Самое главное, чтобы современные молодые люди смогли воспитать в своих детях следования традициям их семьи и способствовали их расширению.

Библиографический список

1. Каптерев, П. Ф. О семейном воспитании [Текст] / Каптерев П. Ф., сост.: Н. Н. Андреева. – М., 2000. – 168 с.
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст]: учебник для студ. сред. пед. учеб. Заведений. – 2-е изд. / Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

УДК 37.013.42

О. Б. Ледянкина

Стимулирование саморазвития детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье автор обращается к проблеме стимулирования саморазвития детей дошкольного возраста через формирование потребностно-мотивационной сферы. Кратко описаны педагогические условия для успешного, качественного обеспечения данного процесса.

Ключевые слова: дошкольник, стимулирование саморазвития, мотивационная сфера, педагогические условия.

Умение чувствовать радость жизни, свободно выражать себя закладывается в детстве и остается на долгие годы. Современное подрастающее поколение, в том числе и дошкольники, социализируется в качественно иной среде, чем предыдущее по-

коление. Если до этого на протяжении десятилетий и даже веков процесс воспитания осуществлялся в контролируемой и прогнозируемой среде, то сегодня наряду с реальным миром появился мир виртуальный, в котором действуют свои законы, и контроль со стороны взрослых в этом мире весьма условен.

В Концепции развития дополнительного образования детей говорится, что «ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. Именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [1].

Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждение к деятельности. От сформированности мотивационной сферы всецело зависит саморазвитие, формирование успешности человека. Периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы является дошкольный возраст.

Именно в дошкольный период механизмы мотивации начинают формироваться, меняются мотивы, выстраивается их иерархия (как основное новообразование дошкольного детства), складывается индивидуальная мотивационная система ребенка. Индивидуальные мотивы дошкольника приобретают относительную устойчивость. У каждого ребёнка относительно устойчивые мотивы отличаются разной силой и значимостью для него, выделяются доминирующие, преобладающие мотивы в складывающейся мотивационной иерархии. Во многом то, какие мотивы в дальнейшем будут формироваться у детей, зависит от роли взрослого в этом процессе, педагога.

Ведущий в этот возрастной период вид деятельности – игра – способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Она же развивает мышление, фантазию, помогает освоить социальные роли. Сейчас, к сожалению, детская игра редуцируется. Ре-

бенок не играет в те традиционные игры, какими мы их себе представляем. Дошкольные образовательные организации, откликаясь на требования вышестоящей структуры (школы), начинают деформировать систему дошкольного образования. Ребенок начинают учить, он теряет возможность активного поведения, игры. А если игра есть, то очень часто играет учитель, воспитатель, а дети смотрят на это. Поэтому и выдвинуто очень серьезное требование к ФГОСам дошкольного образования – вернуть игровую деятельность и статус развивающих игровых занятий для дошкольников. Взрослый должен стимулировать дошкольника к сюжетно-ролевой игре, сначала вместе организовывать игру, а затем незаметно передавать основные роли дошкольникам. Сюжетно-ролевые игры помогают ребёнку успешно «переваривать» любые события, которые сильно потрясли или задели его, – радостные или страшные, печальные или обидные. В игре малыш может много раз переживать тот или иной праздник или посещение кукольного театра – до тех пор, пока эмоционально не «насытится» этим опытом. Точно так же он может многократно проживать те чувства, которые вызывает у него любимый мультфильм или книжка.

Игра позволяет также «переиграть» события, которые закончились неудачей, помочь примириться с потерей и эмоционально подготовиться к будущим событиям, вызывающим радостное или тревожное волнение (поступление в школу, поездка в гости или на пикник и тому подобное).

Творческой сюжетно-ролевой игре присущи специфические мотивы. Наиболее общий мотив – стремление ребенка к совместной социальной жизни со взрослыми. Мотивы игры с возрастом детей изменяются, определяя содержание игр. У дошкольника основная побудительная причина игры – действие с привлекательными для него предметами, яркое эмоциональное событие. Эффективным средством повышения познавательной активности у дошкольников является использование ситуативного познавательного интереса, интереса к конкретной деятельности, к определенному познавательному материалу. Ребенок не хочет проявлять активность в неинтересной деятельности, действовать по принуждению, это вызывает у него только негативные переживания, но в то же время мы знаем, что ребенок может длительно проявлять активность, если ему интересно, он удив-

лен. К ситуативной мотивации относится и взаимодействие с самим педагогом. Если ребенку нравится педагог, на его занятиях всегда интересно – это тоже повышает познавательную активность дошкольников. Мотив – воспроизведение отношений, в которые вступают друг с другом изображаемые в игре взрослые.

Касаясь понятия саморазвитие, нужно отметить, что это необходимое качество личности. Мотив саморазвития – стремление к саморазвитию, самосовершенствованию – это важный мотив, который побуждает индивида много работать и развиваться. По мнению А. Маслоу [2], – это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность.

Способность ребенка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве, и самым важным путем развития является активная многогранная самореализация.

Дети, растущие в атмосфере творчества, получают достаточно примеров от взрослых и развивают собственные творческие способности. Саморазвитие идет по пути самоутверждения себя в разных видах деятельности. Один из них – игровой, где реализуется потребность в признании себя как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников. То, чтобы процессы развития мотивационной сферы и саморазвития протекали успешно у дошкольников, зависит от педагога, его компетентности и профессионализма, от того, как умело и правильно он использует метод педагогического стимулирования.

Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (в общении с детьми – это, в первую очередь, исключение из игры). Еще слабее действует собственное обещание ребенка, это свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Поэтому высказывается точка зрения, что требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд невыполненных заверений и клятв подкрепляет формирование таких негативных личностных качеств, как необязательность и беспечность.

Но самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его

действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

Успешного, качественного процесса целостного развития мотивационной сферы и саморазвития дошкольника можно достичь соблюдением ряда педагогических условий:

- способность педагога сформировать стимулирующую атмосферу – среду, внутри которой можно добиться развития ребенка, формирования у него понимания правильного поведения, правильной коммуникации, закрепления у него нравственных норм и установок;

- создание эмоционально-положительного микроклимата, творческой, доброжелательной атмосферы, обеспечивающей переход к зрелым и гуманным отношениям педагога с детьми;

- создание развивающей предметно-пространственной среды, выполняющей информативную функцию, использование в предметно-пространственной среде нестандартных форм обучения, вызывающих реакцию эмоционального заражения, способствующих увлеченности, а, следовательно, целостной самореализации дошкольника;

- включение компетентного педагогического влияния педагога, способного диагностировать и прогнозировать личностный рост ребенка;

- гуманизация педагогического общения педагога с обучающимися;

- обеспечение ситуаций успеха каждому и всем членам детского сообщества, что способствует высокой включенности дошкольника в процесс обучения. Успешная деятельность дошкольника – это универсальное условие для развития мотивационной сферы и саморазвития.

Главное – вызвать у ребенка интерес к деятельному поведению, к познанию. Принцип повышенной познавательной активности дошкольников выражает требование постоянного систематического создания таких ситуаций, в которых дети под руководством взрослого включаются в активную поисковую деятельность.

Таким образом, успешное формирование потребностно-мотивационной сферы и саморазвитие личности ребенка в зна-

чительной мере зависят от педагогического воздействия, от ряда условий, которые создает взрослый. Процесс развития должен быть построен таким образом, чтобы он одновременно стимулировал и ход саморазвития ребенка.

Библиографический список

1. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р

2. Маслоу, А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://royallib.ru/book/maslou_abraham/motivatsiya_i_lichnost.html.

УДК 316.6

Т. В. Макеева

Социально-педагогическая адаптация образовательных мигрантов в вузе

Аннотация. В статье рассматривается проблема образовательной миграции: тенденции, сложности и перспективы ее развития в российских вузах. Особое внимание уделяется межрегиональной внутрироссийской образовательной миграции, которая наиболее распространена в последние годы в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: адаптация, академическая мобильность, некомпенсируемая миграция, образовательная миграция, учебная миграция.

В рамках модернизации современного российского образования особое внимание обращается на традиции и перспективы активного использования миграционного потенциала отечественной системы образования.

Социальные перемещения, мобильность являются неотъемлемой характеристикой многих стран. Для современной си-

системы образования, особенно высшего, образовательная мобильность является источником главного ресурса – учащихся, студентов. Поток человеческого ресурса влечет за собой потоки материальных и финансовых средств, необходимых для существования образовательных учреждений.

В общем понимании академическая мобильность представляет собой «временное перемещение студента для получения специфических знаний, академической подготовки с обязательным последующим возвращением к месту постоянного обучения, проживания». Такая мобильность становится образовательной или учебной миграцией, то есть по определению Е.И. Самофаловой, «...вовлечением индивидов в социально-географические перемещения с целью получения образования» [2].

Одним из приоритетных направлений модернизации миграционной политики Российской Федерации президентом стало утверждение «Концепции государственной миграционной политики» до 2025 года, в которой актуализированы основные принципы, направления, задачи и механизмы реализации в сфере миграционной деятельности. Важно обратить внимание на тот факт, что в миграционном законодательстве выделено понятие – «образовательная (учебная) миграция», под которой понимается «миграция с целью получения или продолжения образования» [1]. *Учебная миграция* - это миграционный поток, обусловленный получением высшего образования. Расширенный формат такого потока - *образовательная миграция* включает в себя не только студентов (магистров, бакалавров, специалистов), но и аспирантов, докторантов, слушателей подготовительных курсов, то есть является миграционным потоком, обусловленным получением образования в широком смысле этого слова.

Стоит обратить внимание и на тот факт, что ряд исследователей употребляет понятие «образовательная миграция» в более широком смысле, чем «учебная миграция». В данной статье мы употребляем их как синонимичные, так как миграционные цели в обоих случаях связаны с получением профессионального образования, реализацией образовательных стратегий. В качестве различия - возрастной фактор и наличие/отсутствия опыта обучения у образовательного мигранта.

Если образовательные мигранты не возвращаются в родные места для завершения образования или трудоустройства, а стремятся сделать свое академическое географическое перемещение необратимым и невозвратным, то такая образовательная миграция становится *некомпенсируемой*. Некомпенсируемый характер образовательной миграции создается тем, что миграционная убыль населения страны или ее региона не восполняется притоком на эту территорию новых мигрантов, также имеющих образовательные намерения. Некомпенсируемая образовательная миграция является безвозвратной, ее следствием становится постоянное проживание учащегося в пункте перемещения и после окончания учебного заведения.

Именно межрегиональная внутрироссийская образовательная миграция все в большей мере приобретает некомпенсируемый характер. «Регионы страдают от активного оттока выпускников школ, стремящихся поступить в столичные вузы, становятся донорами перспективных молодых кадров для центральных регионов России. Такая ситуация расценивается как угроза социальной и экономической стабильности региона, возможности его развития, преодоления проблем нынешнего экономического кризиса» [3].

Существование такой тенденции объясняется различными причинами, прежде всего, экономическими. Желание молодежи из регионов и малых городов стать более успешными в жизненном и профессиональном планах вполне оправданно. Молодежь, избегая рисков получения некачественного образования, а как следствие, непрестижную и низкооплачиваемую работу в своем регионе, проявляет активность и выстраивает свою образовательную траекторию, становясь участником учебной миграции.

Проблема образовательной миграции, как и миграции вообще, относится к компетенции социологии. В связи с этим особый интерес представляет работа социолога Альфреда Шюца «Возвращающийся домой» [5], который занимался исследованием проблемы социальной реадaptации индивида к своей «домашней» группе после того, как он ее покинул по тем или иным причинам и какое-то время жил в иных социальных группах, неизбежно усваивая новые знания и новые ценности, типичные для

этих групп. Концепция А. Шюца дает возможность социологического исследования поведения различных групп людей, выключенных на длительное время из привычной для них повседневной жизни вдали от своего дома и затем включающихся в него.

На сегодняшний день наблюдается значительная образовательная миграция населения, это подтверждается тем, что в период с 2007 по 2014 гг. в ряде вузов число студентов, поступивших из городов, отличных от города обучения, превысило 60% (и более) от общего числа.

В образовательной миграции можно выделить три этапа:

1. *Подготовительная стадия* – формирование территориальной подвижности. Сюда может входить формирование информационного пакета о возможностях образовательной миграции (например, анализ общих (демографических, экономических, политических) характеристик региона и особенностей миграционных процессов в нем; проблем (потребностей) высших учебных заведений в анализируемом регионе); дистанционная сдача экзаменов; предварительное знакомство с учебными программами; поиск материальных средств на обучение и проживание в регионе, где происходит образовательный процесс, и т.д.

2. *Основная стадия* – переселение в центр (регион) получения профессионального образования. Она включает в себя собственно процесс переезда и связанные с этим особенности: регистрация в правоохранительных органах и образовательном учреждении, поиск места жительства и последующее вселение, предварительное знакомство с преподавательским составом и одноклассниками (одноклассниками, коллегами) и т.д.

3. *Заключительная стадия* – приживаемость на новом месте. На данном этапе происходит адаптация к новому месту жительства, к населению, образовательному процессу и решение ряда проблем, связанных с ней.

Стоит отметить, что образовательная миграция охватывает как иностранных обучающихся из Ближнего и Дальнего зарубежья, так и иногородних молодых людей, сменивших место жительства на период получения профессионального образования. Таким образом, проблему образовательной миграции необходимо рассматривать в двух аспектах: во-первых, с точки зрения иногородней образовательной миграции, во-вторых, иностранной образовательной миграции.

Как показывают исследования, проблемы иногородних учебных мигрантов связаны, в первую очередь, с бытовыми проблемами, а трудности иностранных образовательных мигрантов связаны, в большей степени, с социокультурными сложностями в восприятии ценностей и норм принимающего общества. Единственное преимущество, которое имеют иностранные обучающиеся по сравнению с иногородними, это их защищенность в правовом плане. Как правило, они приезжают по специальным образовательным программам, за ними закреплены кураторы, которые знакомят с особенностями российской культуры и помогают в решении различных проблем. Для успешной адаптации иностранных образовательных мигрантов предусмотрены различные механизмы, в том числе социально-педагогические сопровождение и поддержка. В случае с иногородними образовательными мигрантами в вузах недостаточно разработана система сопровождения и поддержки.

Социально-педагогическая поддержка образовательных мигрантов должна стать механизмом педагогических и социально-психологических способов и методов, способствующих решению образовательных проблем, социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентации и самосознания. Это система мероприятий, направленных на диагностику и профилактику возможных социальных, педагогических и психологических затруднений студентов, оказание им поддержки и психологического консультирования, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие в условиях новой образовательной и социокультурной среды.

Таким образом, для успешной адаптации образовательных мигрантов в условиях вуза необходима комплексная работа специалистов по организации социально-педагогической поддержки и психологическому сопровождению, заключающаяся в оказании психолого-педагогической помощи, направленной на осознание особенностей образовательной среды, новых ценностей и поиск в базовой структуре образовательных мигрантов тех категорий, которые соответствовали бы новым требованиям и ценностям, что способствует успешной адаптации в самом сообществе.

Библиографический список

1. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] URL: [http:// www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения 09.01.2016).
2. Самофалова, Е.И. Образовательная миграция: проблемное поле и основные характеристики [Электронный ресурс] // Научная сеть SciPeople. URL: [http://scipeople.ru/publication /69692/](http://scipeople.ru/publication/69692/) (дата обращения: 09.02.2016).
3. Санникова, О.В. Некомпенсируемая образовательная миграция как проблема развития российского региона [Электронный ресурс] URL: [http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv/zurnala/2015/24/sociology/sannikova. pdf](http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv/zurnala/2015/24/sociology/sannikova.pdf) (дата обращения 12.02.2016)
4. Юркина, М.С. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов// автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, -2015. –28 с.
5. Schutz A. The Homecomer // Schutz A. On Phenomenology and Social Relation. The Univ. of Chicago Press, 1970.

УДК 355.133

Т. В. Макеева, Е. В. Лапкина

Социально-психологическая профилактика конфликтов у курсантов военного вуза

Аннотация. В статье рассматривается специфика проявления конфликтов в воинском социуме – военном образовательном учреждении. Особое внимание уделяется вопросам социально-психологической профилактики конфликтов у курсантов в условиях закрытой социальной среды.

Ключевые слова: адаптация, внутриличностный конфликт, военный конфликт, социальный конфликт, социально-психологическая профилактика.

В военной науке сравнительно недавно стала выделяться самостоятельная отрасль знания - военная конфликтология. В конце 80-х годов в военной науке появилась необходимость введения понятия «военный конфликт», а, следовательно, возник во-

прос о соотношении категорий «война» и «военный конфликт». Война стала рассматриваться как сложное социальное явление в едином спектре военных конфликтов различной интенсивности.

Социальная военная среда (или воинский социум) - социальное образовательное пространство жизнедеятельности курсантов, их устойчивая социальная общность, характеризующаяся местом и условиями жизнедеятельности, обусловленными спецификой воинского труда и быта. Воинский социум включает в себя макросреду (все окружающие его общественные, материальные и духовные условия существования, формирования и деятельности) и микросреду (непосредственное социальное окружение конкретного курсанта (воинский коллектив, микрогруппы и т. д.), оказывающие решающее влияние на его деятельность, поведение и общение.

Не стоит забывать и тот факт, что процесс обучения в военном вузе совпадает с этапом взросления молодого человека и необходимостью решать ряд жизненных задач, характерных для данного возраста.

Любая коллективная деятельность людей неизбежно сопровождается различными межличностными конфликтами, воинские коллективы не являются исключением. Сегодня конфликты получают все большее распространение в подразделениях, частях и соединениях Вооруженных сил. Оказывая заметное влияние на социально-психологический климат воинских коллективов, конфликты косвенно воздействуют на качество боевой подготовки и, в конечном счете, на уровень боевой готовности войск. Поэтому своевременное предупреждение и разрешение конфликтов между военнослужащими не только улучшает взаимоотношения между ними, но и повышает боевую готовность подразделений и частей [6].

Относительно деятельности военнослужащих принято выделять два основных типа конфликтов: внутриличностный и социальный (межличностный) конфликт.

Внутриличностный конфликт военнослужащего представляет собой «острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира, отражающей противоречивые связи с социальной средой и задерживающей принятие решения».

Под социальным конфликтом в воинском коллективе понимается «наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии военнослужащих и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу».

Периодичность и частота возникновения конфликтов в воинских коллективах зависят от организации совместной деятельности в течение года. Наиболее «конфликтное» время года – весна (на нее приходится около 30% всех конфликтов), также повышенная конфликтность наблюдается осенью.

Анализ межличностных конфликтов у курсантов показывает, что динамика конфликтности на протяжении года связана и с распределением учебных нагрузок. Наиболее конфликтными является первый семестр учебного года и особенно период сессии. Частота конфликтов в этот период возрастает примерно в 1,5 раза по сравнению со среднемесячным уровнем [6].

Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт представляют собой совокупность внешних и внутренних условий, обуславливающих выбор ими определенного способа поведения. Ведущими детерминантами типов реагирования военнослужащих являются социально-психологические (агенты и институты социализации; стиль межличностных отношений; поведенческие особенности; социометрический статус в группе) и индивидуально-психологические: особенности познавательной сферы (метапознание, социальный интеллект, креативность), а также личностные свойства военнослужащих (интроверсия, сензитивность, конформность).

Особенность поведения курсанта в конфликтной ситуации зависит от типа родительской семьи. Исследования показывают, что уровень волевой саморегуляции выше у курсантов из неполных семей, по сравнению с военнослужащими из семей с полным составом. Воспитание в условиях неполной семьи обеспечивает более высокий уровень развития настойчивости и энергичности, проявляющийся в поведении курсанта при достижении им поставленных целей и способствующий поиску конструктивного разрешения конфликта.

Агрессивный тип реагирования на конфликт курсантов связан с несформированностью у них навыков управления собственными когнитивными процессами. Независимо-

доминирующий стиль межличностных отношений определяет реализацию курсантами в конфликте стратегии сотрудничества. Высокий уровень развития у военнослужащих социального интеллекта и креативности обуславливает выбор ими в конфликте конструктивных стратегий поведения. Для курсантов с низким социометрическим статусом в группе характерны высокий уровень тревожности [5].

Гендерная специфика военных учебных заведений (преимущественно или полностью однополый (мужской) коллектив) является еще одним фактором возникновения конфликтов. В условиях специфической социальной среды возникающие агрессивные настроения приводят к попыткам разрешения некоторых спорных вопросов силовыми методами, в том числе путем словесной агрессии. Закрепление, перенос навыка в дальнейшем на деятельность в иных сферах может привести к нежелательным последствиям. Кроме того, в подобных военных учебных заведениях могут проходить подготовку обучающиеся из стран ближнего и дальнего зарубежья, тогда к конфликтам могут приводить элементы незнания национальных особенностей представителей различных стран, их обычаев, языковые проблемы [3].

В ходе исследования было выявлено, что эффективными методами профилактики межличностных конфликтов в воинских коллективах являются организационно-управленческие методы профилактики конфликтов, направленные на оптимизацию деятельности организационно-управленческой структуры и психологические методы профилактики межличностных конфликтов [1].

Психологические методы профилактики включают оценку военнослужащих с целью оптимизации межличностных отношений в воинском коллективе; обучение эффективным психотехнологиям, а также навыкам конструктивного группового взаимодействия в рамках тренинговых программ, психокоррекционную работу с целью решения противоречий внутреннего личностного характера и индивидуальные консультации [4].

Система профилактики межличностных конфликтов в воинских коллективах включает создание условий для благоприятного психологического климата в воинских коллективах посредством регулярной диагностической оценки межличностных отношений и своевременной профилактической работы; создание условий для командного взаимодействия военнослужащих; пси-

психологическое консультирование с целью оказания психологической помощи в решении проблем, а также с целью коррекционной и профилактической работы с конфликтующими личностями, выявленными в ходе диагностической работы; развитие навыков коммуникативной и конфликтной компетентности военнослужащих с помощью социально-психологических тренинговых программ. Важным условием эффективных профилактических мероприятий выступает комплексное использование современных методов профилактики межличностных конфликтов [2].

Методы предупреждения и профилактики межличностных конфликтов в воинских коллективах во многом определяются спецификой конфликтной обстановки и особенностями его участников. Разрешение конфликтов должно учитывать его сущность и содержание, характер противоречий, целей, эмоциональных состояний оппонентов и их статус в коллективе.

В этой связи важным условием эффективной профилактики межличностных конфликтов является психологическая диагностика, интегрирующая в себе несколько основных направлений: психологические методы изучения личности, методы изучения межличностных отношений, методы изучения факторов и условий, определяющих характер межличностных отношений. К настоящему времени отечественными и зарубежными психологами для диагностики конфликтов используется весь арсенал базовых методов. Он включает различные виды наблюдений, эксперименты, изучение документов, опросы. Наиболее часто используются эксперименты, лабораторные игры, ретроспективный анализ конфликтов, включающий изучение документов, анкетирование, беседы, интервьюирование, а также различные модификации социометрии [8].

Авторами описываются следующие пути профилактики конфликтов во взаимодействующем воинском коллективе.

Во-первых, это профилактика конфликтов, в которой проводится работа с еще не начавшимися, а лишь с прогнозируемыми конфликтами. Профилактика должна иметь направленность на устранение факторов и условий возникновения конфликтов в конфронтационной форме, требующих радикального вмешательства по поводу интересов, в отношении которых и возникает конфликтная ситуация.

Во-вторых, это предотвращение конфликтной ситуации еще в самом начале, данный способ возможен лишь в случае весьма успешного применения манипуляции, по существу конфликт не ликвидирующей, а временно заглушающей его. В этом случае конфликт проявится позже, и неизвестно, будет ли это более выгодно инициатору манипуляции, так как далее, возможно, последует более разрушительная по форме проявлений эскалация конфликтной ситуации [9].

По мнению Т.С. Сулимовой, важным моментом, связанным с профилактикой конфликтов, является то, что предупредить конфликты гораздо легче, чем конструктивно разрешить их. Поэтому профилактика конфликтов не менее важна, чем умение конструктивно их разрешать, тем более, что она требует меньших затрат сил, средств и времени и предупреждает даже те минимальные негативные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт [7].

Таким образом, существует потребность в организации профилактической работы по предупреждению возникновения конфликтных ситуаций в период социальной адаптации курсантов военных заведений, что может быть в немалой степени решено в условиях образовательного процесса.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Предупреждение и преодоление конфликтов в воинском коллективе [Текст] / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: Ориентир. - 1996. - №4. - С. 54.
2. Буранов, С.А. Особенности взаимоотношений в воинском коллективе [Текст] / С.А.Буранов. – М.: Ориентир. - 2004. - С. 183.
3. Голицина, И.А. Деятельность преподавателей военных вузов по предупреждению конфликтов в условиях закрытой социальной среды [Текст] / И.А. Голицина // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.Д. Некрасов. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т, 2012. – С. 13-18.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер. - 2003. - С. 123.
5. Пехтерев? В.В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. –27 с.

6. Психология и педагогика. Военная психология [Текст] /под ред. А.Г. Маклакова. - СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

7. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов [Текст] / Т.С. Сулимова. – М.: Изд. ин-та практ. Психологии, 1996. – С. 176.

8. Устинов, И.Ю. Формирование конфликтологической готовности военных специалистов [Текст]. – Воронеж: ВАИУ, 2009. – С. 123.

9. Шипилов А.И. Психология разрешения конфликтов между военнослужащими [Текст] / А.И. Шипилов. – М.: ВУ, 1999. – С. 128.

УДК 37.013.43

С. А. Медведева

Поликультурная образовательная среда в образовательной организации: тенденции, ценности, возможности

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы поликультурного образования как процесса освоения подрастающими поколениями этнической, национальной и мировой культуры в целях обогащения и развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде и поиска механизмов образовательных организаций по формированию поликультурного сознания.

Ключевые слова: поликультурное образование и воспитание, духовность, толерантность, ценности, воспитание.

Образовательные организации в России сегодня находятся в поиске эффективных механизмов, путей решения вопросов планирования, функционирования, развития, взаимодействия культур и языков, определения их роли в обществе. Система образования является одним из ведущих механизмов преодоления деструктивных процессов в социальной жизни, формирования гармоничных межкультурных отношений в обществе, толерантного взаимодействия с представителями других этносов и культур. Образование – это та же культурная деятельность по сохра-

нению суммы инновационных прецедентов образовательной деятельности и созданию новых; она живая, гибкая, многообразная и неопределённая область прагматического знания и социального действия. Образование осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения и самоорганизации, развития и саморазвития, самообразования и учения ребенка и взрослого в процессе активного включения ребёнка в культурные процессы и пространство культуры в целом.

Одна из важнейших задач, стоящих перед общеобразовательными учреждениями России сегодня, – это подготовка ответственного гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами и с учётом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом. Решение данной задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности учащегося и педагога-воспитателя современной образовательной организации. В современном обществе отражаются качественные изменения социокультурного пространства, смена общественно-экономической формации и мировоззренческой парадигмы. Процессы глобализации и интеграции различных культур, взаимодействие между различными этносами и народами обуславливает необходимость формирования в социуме согласия и взаимопонимания, толерантного отношения к культурным ценностям, традициям и обычаям представителей иных этнических общностей при одновременном развитии национального и культурного наследия народов, их этнической самобытности.

Культурное и этническое многообразие является сегодня одним из источников социальной напряженности. В России, как в многонациональном государстве, важнейшим стабилизирующим фактором является межэтническая толерантность. Именно она выступает основой межнационального общения, так как каждый народ имеет право на сохранение и развитие своей национальной культуры, с одной стороны, как основного фактора самобытности, с другой, как органической части общечеловеческой культуры с учетом сохранения баланса во взаимоотношениях между народами. Это становится особенно актуальным в образовательных организациях, где обучается большое количество детей разных национальностей. По всероссийской пере-

писи, в РФ проживают около 200 различных национальностей, а в Ярославской области около 150.

В современном обществе, когда всё чаще отмечаются различные проявления эмоциональной ограниченности, замкнутости на собственных интересах, нарастание жестокости, агрессивности, межэтнической напряженности – проблема духовно-нравственного развития и воспитания молодого поколения становится всё более актуальной.

Образовательная среда сегодня отличается этническим, конфессиональным, социально-политическим и культурным разнообразием, отражающая поликультурное пространство жизни России и мира, что необходимо учитывать в процессе учебной и воспитательной деятельности.

Что же придаёт деятельности педагога воспитательное качество? Что отличает воспитательную деятельность от других видов деятельности? Прежде всего – это деятельность духовно-практическая. Её специфика заключается в том, что она одновременно обращена и к внешнему, предметному миру, и к внутренней, духовной стороне человеческой жизни. В духовной деятельности взгляд человека направлен на проблемы бытия, существования и сущности. Её продукты специфичны – это ценности, смыслы, принципы, отношения, чувства, мотивы, идеи, идеалы.

Духовности свойственны терпимость, уважительность к другому «Я», к мыслям и чувствам человека, уважение к личности человека, к её правам, свободам, верность долгу, честность. Содержанием духовности выступают социально-нравственные качества: совесть, ответственность перед людьми, природой, милосердие, осознание вины, раскаяние и др. Обратимся к другим фундаментальным сущностным характеристикам человека, которые позволяют преодолеть «формирующие» подходы к воспитанию, и назовём безграничность, бесконечность, неисчерпаемость человека.

Особое значение в последнее время в пространстве воспитания приобретает понятие толерантности и норм поведения (терпимость, снисхождение). Если же это понятие перенести на взаимодействие людей, то толерантность трактуется шире и с более глубоким смыслом. Толерантность – это восприятие другого как иного, в связи с этим заинтересованное и терпимое отношение к нему. Под субъектами взаимодействия понимаются все уровни

социальной «матрёшки»: личность, семья, группа, коллектив, общность, общество, мировое сообщество. И поэтому целесообразно выстроить общую модель толерантного взаимодействия, которое относится к взаимодействию и единичных субъектов, и коллективных. По сути дела, речь идёт о помощи педагогу в формировании у него креативно-аналитического типа профессионального мышления вместо нормативно-описательного. Ставится задача превратить педагогов-исполнителей в соисполнителей – сотворцов образовательного процесса в образовательном пространстве, где бы они занимали инициативную, личностную и профессионально включённую позицию.

Поликультурная образовательная среда, по мнению Е.А. Пугачевой, определяется как духовно насыщенная атмосфера межличностных контактов, которая обуславливает поведение и мышление включенных в нее субъектов, а также стимулирует в них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям. Поликультурное образование с точки зрения О.В. Гукаленко – это процесс освоения подрастающими поколениями этнической, национальной и мировой культуры в целях обогащения и развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Т.В. Поштарева рассматривает полиэтническую образовательную среду как часть образовательной среды учебного заведения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями иных национальностей. Поликультурная образовательная среда - диалог между представителями различных этнических культур, усиление чувства солидарности и равенства между людьми, использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования этнокультурной компетентности учащихся, развития их творческого потенциала, расширения кругозора, обогащения опыта, использование междисциплинарных связей, разнообразных средств учебной и воспитательной работы, воспитание личности, толерантной к этнокультурному разнообразию, с разными социально-ценностными потребностями в миротворческой, созидатель-

ной деятельности, личности с позитивными моделями поведения, которые выражаются в разрешении конфликтных ситуаций конструктивными способами; учете позиции, желания, потребности других людей, этнокультурно отличных; произвольном контроле своего поведения и управление им

Назначение поликультурной образовательной среды заключается в реализации поликультурного образования, в обеспечении взаимопонимания, а значит и эффективного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. С этой целью важно создавать такие условия, которые бы позволили учащимся понять культурные ценности, нормы и образцы поведения как своего, так и других народов, сформировать опыт конструктивного межэтнического взаимодействия, межэтнической толерантности, умения вести межкультурный диалог.

Поликультурная образовательная среда должна создавать условия для развития личностных качеств обучающихся в совокупности с осознанием им этнической принадлежности, способствовать диалогу между разными этническими общностями и стремиться к эффективному межнациональному взаимодействию, общению и диалогу.

УДК 371.8.061

И. Г. Назарова

Инновации в профилактике суицидального риска у несовершеннолетних

*Родители воспитывают, а дети воспитываются
той семейной жизнью, какая складывается
намеренно или ненамеренно.
Жизнь семьи тем и сильна,
что впечатления её постоянны,
обыденны, что она действует незаметно,
укрепляет или отравляет дух человеческий,
как воздух, которым мы живы*

А.Н. Острогорский

Аннотация. В статье представлен анализ факторов, обуславливающих суицидальное поведение несовершеннолетних,

среди которых доминируют такие явления, как семейные конфликты, жестокое отношение в семье, снижение родительской ответственности за воспитание и развитие детей. Необходимость программы родительского всеобуча по профилактике детского суицида обусловлена востребованностью современных подходов к профилактической практике образовательных учреждений. Программа родительского всеобуча рассматривается как инструмент, с помощью которого необходимо решить проблемы и ликвидировать дефициты, сдерживающие педагогических работников в реализации практики взаимодействия с родителями по профилактике детского суицида.

Ключевые слова: суицидальный риск, суицидальное поведение, система профилактики, родительское просвещение

Признание ценности каждого человека, его права на реализацию своих способностей, на достойные условия жизни и благосостояние, на свободный выбор жизненной позиции, на Жизнь и Развитие является отличительной чертой развитого демократического общества. Размытость духовно – нравственных ориентиров в обществе, кризис семьи как социального института, пропаганда насилия и жестокости в СМИ неблагоприятно влияют на социальное, духовное и психическое здоровье детей. Среди неестественных причин смертности и инвалидности несовершеннолетних занимают особое место суициды. Согласно данным Всероссийской организации здравоохранения (далее ВОЗ), по частоте самоубийств Российская Федерация занимает 6 место в мире после Литвы, Южной Кореи, Казахстана, Беларуси и Японии. Россия занимает одно из первых мест в мире по частоте суицидов среди детей и подростков.

Анализ мотивов совершения детьми и подростками самоубийств и факторов, их обуславливающих, показал, что чаще всего несовершеннолетние совершают окончательные суициды по причине семейных конфликтов, жестокого отношения в семье, снижения родительской ответственности за воспитание и развитие детей.

Статья 54 Семейного кодекса Российской Федерации гласит: «Каждый ребёнок имеет право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание...» В то же время на родителей возлагается обязанность воспиты-

вать своих детей: «Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей» (Статья 63 Семейного кодекса РФ).

Несмотря на то, что защиту и благополучие детей должна обеспечивать прежде всего семья, в ряде случаев семейная среда не только не комфортна, но даже агрессивна для ребёнка. Различные формы семейного неблагополучия (частые ссоры в семье, рукоприкладство, развод родителей и т.д.) всегда оказывают негативное воздействие на психическое состояние и личностное развитие ребёнка. Ряд исследований свидетельствует о том, что серьёзные проблемы в жизни намного чаще происходят у тех людей, кто в детстве был лишён заботы в семье.

В письме Министерства образования Российской Федерации от 26.01.2000 № 22-06-86 «О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков» указывалось, что «жестокое обращение взрослых с детьми и подростками приводит их к отчаянию, безысходности, депрессиям и, как следствие, к самоубийству».

Отсутствует достаточное количество ресурсов для дальнейшего развития системы оказания психологической поддержки родителей и детей, предоставления превентивных вспомогательных и консультативных услуг в целях оказания помощи детям, особенно подросткам и их родителям.

Для устранения этой социальной проблемы необходимо создание отвечающей современным требованиям системы профилактики суицидального поведения у детей и подростков. Решение столь ответственной и сложной задачи невозможно без совместных усилий государства, общественных организаций, образовательной и правоохранительной систем, органов здравоохранения и социальной защиты.

Определенные успехи в просветительской работе с родителями наметились в последние годы за счет восстановления родительского просвещения в образовательных учреждениях. В образовательных организациях осуществляются профилактические мероприятия с родителями, направленные на подготовку к эффективному взаимодействию с подростком, снижению риска саморазрушающего поведения.

Целенаправленная работа в данном направлении ведётся в последние годы в ГО АУ ЯО ИРО в рамках ресурсного центра по профилактике правонарушений несовершеннолетних. Разработана программа для образовательных организаций по подготовке и реализации родительского всеобуча по профилактике детского суицида.

Необходимость такой программы обусловлена востребованностью современных подходов к профилактической практике образовательных организаций. Программа рассматривается как инструмент, с помощью которого надо решить проблемы и ликвидировать дефициты, сдерживающие педагогов в реализации практики взаимодействия с родителями по профилактике детского суицида. Программа основана на межведомственном подходе к профилактике суицидального риска, комплексировании ресурсов участников межведомственного сотрудничества для осуществления эффективной профилактической деятельности в родительской среде. Данная программа рассчитана на подготовку родителей в области распознавания маркеров суицидального риска. В ней представлены практические рекомендации для родителей подростков, стремящихся к неадекватному «уходу» от своих проблем. Программа участвовала во II Всероссийском конкурсе программ родительского всеобуча по профилактике детского суицида и получила I место, рекомендована к тиражированию Министерством образования и науки Российской Федерации.

В рамках Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг, рассматривая вопрос охраны и укрепления здоровья подростков, В.В. Путин отметил, что за последние пять лет вдвое стало меньше стало подростковых суицидов, но всё же эта страшная проблема существует: «Необходимо усилить внимание к эмоциональному состоянию детей со стороны родителей и учителей, а помощь специалистов должна быть доступной, эффективной и своевременной». В образовательных организациях необходимо осуществлять комплекс мер, направленных на формирование комфортной эмоциональной атмосферы в пространстве жизнедеятельности ребёнка, и способствовать снижению суицидального риска.

Инкорпорирование и кризис понимания как педагогическая проблема

Аннотация. В статье рассматриваются феномен инкорпорирования систем социальных отношений и связей при переходе от родовых форм социальной жизни к первым формам государственности и вытекающий отсюда кризис понимания как педагогическая проблема. Показана связь качественной определенности инкорпорированных социумов с формами инкорпорированных (полисинтетических) языков и культур, эргативным строем языка как высшей точкой в развитии языкового полисинтетизма.

Ключевые слова: инкорпорирование, понимание, эргативный строй, инкорпорированный социум, традиционализм.

Латинское *incorporate* означает «включение в свой состав, присоединение». Соответственно, инкорпорировать (лат. *incorporare*) – значит осуществлять указанный процесс [8, с. 238]. Как социокультурный процесс инкорпорирование известно с начала человеческой истории. В родовой общине при инициации подростка, то есть признании его полноправным членом рода, он сознательно вводился в состав ее взрослой части. Возникновение первых государств предполагало включение в их составы родовых, соседских общин, племенных союзов и т.д. Инкорпорирование не означало ассимиляцию, растворение личности в мире общины, а рода – в составе государства. При инициации человека в пространство рода никто не покушался на его внутренний мир; кроме того, наряду с обязанностями он приобретал собственные социальные роль и позицию. Но здесь возникают концептуальное основание для кризиса понимания и необходимость его разрешения педагогическими средствами. С течением истории этот кризис углубляется. В пространстве государства человек также хранит свой внутренний язык и культуру, но ему приходится сталки-

ваться с фактом принципиального отличия двухмерного внеродового социума от родового ноль- или одномерного. В дальнейшем внеродовая социальная жизнь приобрела описанную Аристотелем «объемность», а Новое и Новейшее исторические времена дали феномены ее четырех- и, далее, *n*-мерности.

Ноль-мерность (сингулярность, «точечность») пространства внутриродовой жизни возникает в соответствии с известным принципом «все во всем» и означает, в частности, отсутствие необходимости позиционировать понятия *вперед* // *назад*, *левое* // *правое*, *верхнее* // *нижнее*. Столь же сингулярен *активный строй* языка, отвечающий данному качеству родовой жизни. Развитие и утверждение родовых традиций привело к переходу людей от «точечного» миропонимания и мирочувствования к «однолинейному», или одномерному. Это почти не изменило язык родовых общин, но в дальнейшем подвигло человечество к переходу в фазу двухмерного государственного бытия, выработке инкорпорированных, «общегосударственных» языка и культуры.

В свое время акад. Б.А. Рыбаков обратил внимание на хранившуюся в Государственном Историческом музее фибулу (пряжку) из окрестностей города Зенькова на Полтавщине, найденную вместе с браслетом VII в. [7, с. 61]. Рассматривая ее, можно увидеть, как взаимодействуют в ее внутреннем пространстве два принципиально разных миропонимания и мирочувствования: родовое и первое внеродовое, инкорпорированное. По обе стороны центральной дужки несколько по-государственному *противопоставленных* и в то же время по-родовому *перетекающих* одно в другое изображений. С одной стороны голова человека без глаз и рта с распущенными волосами (по-видимому, женщины), одетого в широкую, колоколовидную одежду. Другая половина фибулы состоит из четырех птичьих голов, соединенных двуглавыми змеями. Завершает ее голова в остроконечном уборе (очевидно, мужчины); здесь обозначены глаза и рот. Руки обеих фигур заканчиваются утиными головами, внизу утиные спины образуют контуры широкой юбки (с одной стороны) и широко раздутого от усилия тела (с другой), из которого выходит мощный фаллос, насквозь пронизывающий «женщину» и выходящий из ее плеч в виде безглазой и безротой головы. Так в пряжке символически показаны связь и различие мужского и женского начал мироздания, по-китайски – ян и инь. Эти начала

– своеобразные «истоки» уже не сингулярного стихийно сферического родового бытия, а первогосударственного миропонимания и мирочувствования – плоскостного, двухмерного. Тем не менее в пряжке действует и родовое «всем во всем»; человеческое слито с птичьим – настолько, что одни и те же контуры играют двойную роль: рука одновременно является шеей птицы, туловище человека сливается с туловищами уток, линии плеч образуют очертания птиц. Все переходы очень плавны и гармоничны. Но каждая часть фибулы не по-родовому автономна; важнейшую роль здесь играют как особые функции частей, ограничивающие и подчеркивающие степень их автономности, так и общий для фибулы внеродовой «неизменный» алгоритм, задающий формальную плавность соединения, *общую функцию* инкорпорированного целого.

В структурном отношении, *по качеству*, пространство фибулы ничем не отличается от пространств инкорпорированных языка и предложения, в котором, по Р.А. Будагову, «дополнение входит в глагол, сливаясь с ним, образует новое сложное слово; определение входит в пределы слова», хотя остаются «дополнением» и «определением», функции которых неизменны [1, с. 244]. Такие языки и предложения, известные еще по работам В. Гумбольдта, получили широкую известность в первой половине XX века после ряда исследований индейских языков в Америке и палеоазиатских в Сибири. На их основе при общении возникают особые речевые единства – инкорпорированные конструкции, элементы которых одновременно похожи как на части слов, так и на члены предложения или его служебные составляющие. Если данные инкорпорации выражают законченные мысли и имеют то, что по современной школьной традиции называется грамматической основой, они могут быть определены как *слова-предложения*; в них обычное начало – подлежащее, конец – сказуемое, а в середину вставляются элементы, соответствующие дополнениям, определениям, обстоятельствам. А.А. Реформатский продемонстрировал это на примере чукотского слова-предложения *ты-ата-каа-нмы-ркын* – «я жирных оленей убиваю», буквально «я-жир-олень-убив-делай», где «основа» – *ты-нмы-ркын*, а в нее инкорпорированы *каа* – «олень» и его определение *ата* – «жир». Здесь существует строгий порядок следования частей, который задает отношения субординации; могут

быть специальные элементы, которые не по-родовому их эксплицируют, не имея иной функциональной нагрузки [4, 454-455; см. также 6, с. 130-131].

По мнению акад. И.И. Мещанинова, верхняя точка в развитии языкового инкорпорирования – эргативный синтаксический строй [7, с. 24-42]. Глаголы прямого переходного действия (относящиеся к активно действующему лицу) в эргативных предложениях могут требовать подлежащее в творительном падеже, глаголы чувствования – в дательном, глаголы восприятия – в местном покоя, глаголы обладания – в родительном, глаголы непереходные – в абсолютном («именительном») [3, с. 21-49]. Переходный глагол указывает в них на то, что в результате обозначенного им действия нечто «переходит» от одного актанта совместно-разделенной деятельности на другой; он фиксирует направление перехода, факт наличия как минимум двух актантов: источника действия и его объекта – тем самым хотя бы ситуативные различие, условный разрыв родовой «текучести», постепенности в развитии предложения, пространства коммуникации, социума как инкорпорированного целого. Однако характерная черта переходного глагола в языке эргативного строя – *невозможность отразить в его морфологической структуре собственную точку зрения хотя бы одного из актантов* [2, с. 104], потому что любой актант в пространстве первой формы государственных отношений и связей – это *страдающий субъект*, вынужденно принимающий не зависящую от него определенность внеродового круга общения и потому подчиняющий себя течению событий [2, с. 280].

В переходном предложении, писал И.И. Мещанинов, субъект направляет совершаемое действие на объект. Тем самым устанавливается пассивное содержание последнего, стоящего в абсолютном («именительном») падеже, и активное значение первого, поставленного в падеже эргативном (косвенном), которым обозначается активное действие субъекта [3, с. 163-164]. Абсолютным падежом, на наш взгляд, передается и закрепляется архаичное родовое состояние субъекта непереходного предложения и то же самое состояние, которое испытывает объект при направлении на него переходного действия. В результате генезис инкорпорированного языка эргативного строя приводит не только к утверждению внеродового пространства человеческих

взаимодействий, но и к воспроизводству в нем старых, исконно родовых «частей», а также их новых функций и смыслов. Концептуально инкорпорирование становится условием сосуществования нескольких разных форм, средств, уровней, *социокультурных типов* общения и обобщения, социальных отношений и связей, а при обучении и воспитании – условием повышения степени их эффективности.

Библиографический список

1. Будагов, Р.А. Введение в науку о языке [Текст] / Р.А. Будагов. – М.: Просвещение, 1965. – 492 с.
2. Климов, Г.А. Очерк общей теории эргативности [Текст] / Г.А. Климов. – М.: Наука, 1973. – 264 с.
3. Мещанинов, И.И. Эргативная конструкция в языках различных типов [Текст] / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1967. – 248 с.
4. Парамонов, Г.В. ЛСМ и вопросы социальной педагогики [Текст] / Г.В. Парамонов. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 11-16.
5. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / А.А. Реформатский. – М.: Просвещение, 1967. – 544 с.
6. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
7. Рыбаков, Б.А. Искусство древних славян [Текст] / Б.А. Рыбаков // История русского искусства. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 575 с.
8. Словарь иностранных слов [Текст] / сост. Т.Ю. Уша. – СПб.: ООО «Виктория плюс», 2008. – 816 с.

УДК 371.8-055.2

В. М. Пятунина

Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности в условиях реализации ФГОС общего образования

Аннотация. С позиции автора, осуществляя процесс воспитания социально успешных старшеклассниц, целесообразно

использовать такие методы и средства, как проекты, тренинги, лекции, работа в группах, клубное общение, методы воспитывающих ситуаций, этических дилемм, упражнения, социальные пробы, рефлексия. Социально успешная личность рассматривается в статье с позиции двух аспектов: объективном - как результат социализации, субъективном – как характеристика личности.

В статье представлен опыт разработки данной проблемы в ходе реализации программы «Мой путь к успеху» в рамках диссертационного исследования «Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности».

Ключевые слова: воспитание, социально успешная личность, гендерный подход, метод, средства воспитания.

Федеральные государственные образовательные стандарты всецело ориентируют нас на смену парадигмы знаниевого подхода в образовании на компетентностный, системно-деятельностный, личностно- ориентированный. Это, в свою очередь, указывает на приоритет воспитания и развития личности обучающегося в образовательном заказе государства и общества. Перед выпускниками школы стоит ряд важных жизненных задач: выбор профессии и маршрута профессионального образования, определение своего места в системе межличностных отношений – как дружеских, так и романтических; становление гражданской позиции и системы социальных ориентиров и установок. Изменения такого характера показывают, что задачи воспитания и обучения в школе намного расширились и большое значение стало уделяться обучению конкретным умениям, необходимым каждому человеку в жизни: ставить себе задачи и находить алгоритмы их решения, умения общаться и взаимодействовать, толерантно относиться к чужой точке зрения, самостоятельно работать в увеличивающихся информационных потоках, стремиться к социальной успешности.

Воспитание социально успешной личности является одной из задач современного общего образования, эффективность которого зависит от того, насколько правильно определены и созданы педагогические условия, эффективные средства для социальной самореализации личности, при этом важно учитывать не только возрастные, гендерные, но и индивидуальные особенности старшеклассниц.

Понятие социально успешной личности, исходя из положений экзистенциального и рефлексивно-деятельностного подходов, можно рассматривать в двух аспектах: объективном – как результат социализации, выражающийся в субъектном овладении индивидом социальными представлениями об успехе, наличии опыта руководства ими в ситуациях достижения, способности к самостоятельному выбору траектории достижения успеха и соотносении результатов своих действий с социальной оценкой; субъективном – как характеристику личности, имеющей позитивную Я-концепцию, оценивающей себя с позиций возможности самореализации в системе социального взаимодействия, переживающей радость от достижения самостоятельно поставленных и достигнутых жизненных целей

Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности имеет гендерную специфику, связанную с различием требований к социальной реализации мужчин и женщин в семейной и профессиональной сферах. В условиях отсутствия в большинстве школ разделения на мужские и женские классы мы ориентируемся на внеурочную деятельность, поскольку именно данная форма работы позволяют осуществлять воспитательный процесс в гендерно дифференцированных группах.

Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности предполагает реализацию ряда форм, методов и средств воспитания.

Средство – это философская категория, которая в диалектике действительности рассматривается как предмет или действие, соотносимое с той целью, которую предполагается достичь с их помощью, используя или применяя соответствующие предметы или выполняя соответствующие действия. В современной педагогике понятие «средства воспитания» чаще всего трактуется как конкретные мероприятия или формы воспитательной работы, виды деятельности учащихся, а также наглядные пособия, которые используются в процессе реализации того или иного метода. На наш взгляд, средства воспитания у старшеклассниц качеств социально успешной личности должны быть направлены на реализацию социально значимых свойств и качеств, поощрение успехов и достижений девушек и создание условий, при которых они сами проявляют активность в достижении успеха.

С этой позиции средствами воспитания у старшеклассниц качеств социально успешной личности можно назвать работу в группах, тренинговые занятия, лекции, проектную деятельность, клубное общение, рефлексия. Специфика выбранных средств основана на анализе их эффективности с точки зрения формирования субъектной позиции старшеклассниц. Данные средства разворачивают особую совместную деятельность девушек, позволяют им самостоятельно ставить перед собой задачи и самостоятельно изыскивать средства их решения, а значит, выводят их на позицию субъекта самовоспитания.

Методами воспитательной работы, адекватными поставленной цели и возрасту воспитанниц, на наш взгляд, являются методы косвенного педагогического воздействия, предполагающие формирование установки на самосовершенствование, на выработку собственной позиции в системе социальной коммуникации. Данные методы способствуют формированию у девушек готовности к осознанному самостоятельному функционированию в качестве субъекта социальных отношений.

Наибольшую эффективность показали метод воспитывающих ситуаций, метод решения этических дилемм, упражнения, социальные пробы. При реализации данных методов педагог с учетом специфики аудитории применяет ряд приемов: приемы организации деятельности и общения, приемы создания комфортной обстановки, приемы диалоговой рефлексии и организации обратной связи.

Остановимся подробнее на занятии *«Построение желаемого будущего»*, проводившееся в рамках реализации программы «Мой путь к успеху», которое вызвало большой интерес у старшеклассниц. Форма работы – индивидуальная работа по инструкции педагога. Время занятия – 45 минут. Цель: формирование прогностической компетентности, развитие умений и навыков жизненного планирования.

Занятие включает в себя три этапа:

1. Проблематизация - участницам задается вопрос: «Чего хотят люди? К чему они стремятся в своей жизни? Что они хотят получить от жизни?» - аудитории предлагается записать идеи по теме «что нужно человеку для счастья», что у него «должно быть» в жизни. Все высказанные идеи фиксируются на флипчате (доске). После составления списка следует обсуждение того, что

получилось. Главное здесь – дать участницам понять, что всё индивидуально, что не бывает «хороших» и «плохих» целей. У каждого свои идеи, но от этого они не менее важны и ценны. Имеет значение здесь и то, чтобы это были действительно ваши цели (а не кем-то внушенные или навязанные, важна их субъективная составляющая, чтобы они были эмоционально зажигательными, значимыми именно для вас).

2. Осмысление - девушкам предлагается написать приблизительный план своего будущего. Для начала им необходимо выделить основные сферы, присутствующие в жизни каждого человека: семейная, профессиональная, досуговая, и в каждой наметить главные достижения, которых они хотели бы добиться, события, которые могут произойти или участницы хотят, чтобы они произошли. Следует указать на желательность ставить более или менее реальные цели и прогнозировать реальные события. Далее участницам предлагается выделить ближние и ближайшие цели как этапы и пути достижения дальних целей. Оговаривается, что можно расположить их в хронологическом порядке и даже написать приблизительные даты. Обращается внимание на то, нет ли противоречия между целями и событиями из разных областей жизни. Предлагается согласовать их, оценить свои собственные достоинства и недостатки, которые могут повлиять на успешность достижения различных целей. Далее старшеклассницам предлагается определить пути преодоления этих недостатков, отметить все внешние препятствия на пути к поставленным целям, определить пути преодоления внешних препятствий. Затем девушки оценивают возможность резервных вариантов в разных сферах жизни (на случай непреодолимых препятствий или глубокого противоречия между целями из разных сфер жизни), размышляют, с каких целей они начнут практическую реализацию своего плана, указывают конкретные даты.

3. Рефлексия - на данном этапе идет возвращение к идеям, записанным на флипчатах в начале занятия. Участницам предлагается обсудить вопросы: «Что из того, что было предложено вами вначале, получило отражение в вашем жизненном плане?», «Повлияли на составление вами плана идеи других участниц?», «Что из того, что вы предлагали вначале, не вошло в ваш план? Почему?». Далее идет построение «Иерархии потребностей», отмечаются потребности, включенные в жизненные

планы большинством участниц, вычеркиваются те, которые не отразил никто.

Реализация программы предполагает взаимодействие различных специалистов образовательного учреждения: социального педагога, психолога, заместителя директора по воспитательной работе, классных руководителей, при этом, выстраивая взаимодействие, мы опирались на основные идеи смысловой педагогики (Л.А. Беляева, Т.И. Власова, О.С. Гребенюк, В.Н. Дружинин, М.И. Рожков), которая позволяет рассматривать воспитательную деятельность как содействие ребенку в приобретении опыта социальных отношений на основе перехода от однокритериального к многокритериальному выбору. Сущность взаимодействия специалистов в ходе воспитания старшеклассниц на пути формирования социальной успешности состояла в создании условий для включения девушек в процесс поиска своей подлинной сущности, в подведении индивида к осознанию тех задач, которые стоят перед обществом на данном этапе его развития, в качестве подготовки человека к выполнению социальных ролей.

Координатором взаимодействия субъектов воспитания у старшеклассниц качеств социально успешной личности выступает социальный педагог. В педагогическом плане координация взаимодействия способствует:

- интеграции субъектов воспитания, их ценностно-смысловому и технологическому взаимообогащению;
- разделению полномочий и ответственности субъектов взаимодействия при сохранности целевых ориентиров;
- формированию социально-целесообразной системы воспитательной работы в школе.

УДК 37.013.46

М. И. Рожков

Сопровождение развития личности как сущностная основа воспитания

Аннотация. В статье раскрывается экзистенциальный подход к пониманию сущности воспитания как взаимодействию

субъектов социального развития, основанному на гуманистических нравственных ценностях. Воспитание состоит из отдельных взаимосвязанных процессов: из процессов воспитательных воздействий, процесса принятия их личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания. Обосновывается позиция автора, о том, что воспитание должно реализовывать субъектную позицию ребенка. Определяется воспитание как сопровождение целенаправленного процесса развития человека, основанного на гуманистических нравственных ценностях и реализующегося в процессе взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Ключевые слова: воспитание, сопровождение развития личности, субъектная позиция ребенка, принципы сопровождения развития личности.

Общество заинтересовано в том, чтобы целенаправленно влиять на подрастающее поколение с целью передачи ему богатств социального опыта, с целью сохранения стабильности своего существования. Функции воспитания реализуют семья, школы, общественные организации. С позиции индивидуума воспитание всегда встречает сопротивление. Реализация задач воспитания как социальной функции всегда отличается универсализацией, что отражается в содержании, задачах и целях. Все это приводит к тому, что общество, воспроизводя аналог усредненности человека, подавляет индивидуальность, часто вредит раскрытию в человеке имманентно присущих ему черт.

Современные дети – представители информационного мира, сетевого взаимодействия, виртуального общения. Дети не только будущее. Они настоящее, открытое к конструктивному диалогу с непонятным им миром взрослых, живущих по другим принципам и говорящим на языке требований и запретов. Однако наши исследования показывают: абсолютное большинство старшеклассников считают, что настоящая жизнь - зрелость и она еще только предстоит. В то же время также большинство считает, что человек должен иметь свои принципы жизни и им следовать. Больше половины детей верят, что их жизнь будет успешной. К сожалению, очень мало старшеклассников (18%) указали, что у них есть образец взрослого, которому они хотят

подражать. В то же время 63 % считают, что к советам взрослых надо прислушиваться.

Процесс воспитания должен строиться исходя из особенностей современного ребенка, его сферы общения и интересов. Принятая в мае 2015 года стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года исходит из представления о ребенке как полноправном субъекте взаимоотношений со взрослыми в динамично меняющемся мире [11].

Сегодня определение воспитание в различных источниках трактуется по-разному. С одной стороны, идет подмена сущности воспитания определением его социально-значимых целей. Так, в законе об образовании воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [12, с. 6]. В этом определении отсутствуют такие важные признаки процесса воспитания как целенаправленность, динамичность, гуманистическая направленность. Очень спорно определение воспитания как деятельности. Такое одностороннее рассмотрение воспитания исключает вторую сторону процесса – самого ребенка. Целесообразно говорить о «взаимодействии» как ключевом признаке этого педагогического явления. Сущность воспитания – это взаимодействие субъектов социального развития, основанное на гуманистических нравственных ценностях.

Воспитание состоит из отдельных взаимосвязанных процессов: из процессов воспитательных воздействий, процесса принятия их личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания. Результатом воспитания являются новообразования в личности воспитанника (личностные результаты).

Воспитание должно быть направлено на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, способствовать тому, чтобы он достиг собственной вершины. В большинстве современных научных концепций воспитания процесс развития рассматривается как объект педагогического влияния. Однако отношение к этому процессу определяется по-разному. По отношению к этому процессу употребляется такой термин, как «управление» (Л.И. Новикова, В.А. Караковский,

Н.Л. Селиванова) [7], «педагогическая поддержка ребенка в процессе его развития (О.С. Газман) [5]. Не отрицая данную терминологию, мы считаем, что корректнее говорить о педагогическом сопровождении ребенка в процессе его развития.

Развитие личности и индивидуальности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешения различного рода противоречий, которые являются источниками развития:

- противоречие между потребностями детей и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между потенциалами ребенка и возможностями их реализации;
- противоречие между целями, которые ставит перед собой ребенок, и условиями их достижения.

Эти противоречия проявляются по-разному на различных возрастных этапах развития человека.

Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- “уровень актуального развития” – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- “зона ближайшего развития” – отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми[4, с. 246-247].

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Задача педагога - способствовать развитию у ребенка организма (физическое развитие), психики (психическое развитие) и личности (социальное развитие). Развитие этих качеств начинается с первого шага жизни и с уверенности воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что всего можно добиться, если проявить достаточную настойчивость и упорство. Конфуций сказал: "Если я буду ежедневно приносить по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору".

С позиции экзистенциального подхода воспитание должно реализовывать субъектную позицию ребенка, а отношения педагога и ребенка должны носить характер сотрудничества. В связи

с этим воспитание – это сопровождение целенаправленного процесса развития человека, основанного на гуманистических нравственных ценностях и реализующегося в процессе взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Сопровождение – это главная целевая функция воспитательной деятельности, ориентированная на развитие индивидуальности и субъектности воспитанников.

«Сопровождать», как объясняет словарь Ожегова[9], - это значит следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-то. Сегодня слово «сопровождение» имеет полисемичное звучание. Говорят о музыкальном сопровождении, о сопровождении летательных аппаратов, о сопровождении каких-либо технологических процессов. В психологии и педагогике слово «сопровождение» также толкуется неоднозначно.

В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. С позиции нашего подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.

На основе данных исследований, проведенных в рамках нашей научной школы, можно сформулировать основные принципы сопровождения процесса развития личности ребенка.

Принцип стимулирования саморазвития человека в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение потенциалов и направлений работы над собой.

Важнейшими условиями реализации данного принципа являются обучение воспитанников в процессе сопровождения способом самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Принцип нравственного саморегулирования, который предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь предполагает знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию собственных поступков.

Принцип актуализации ситуации предполагает, что сопровождение развития должно содержать ситуационную доминанту, которая представляет собой актуализированное внутреннее состояние человека, определяющую то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи учащемуся в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы воспитанников.

Принцип социального закаливания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы); диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений; стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определение своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях; оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Абдульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абдульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 330 с.

2. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.

3. Борытко, Н.М. Субъектность как ведущая идея гуманизации [Текст] / Н.М. Борытко – М., 2005. – 241 с.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. Т.6 : Детская психология / под. ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. – 433 с.

5. Газман, О. С. Свобода ребенка в образовательном процессе [Текст] / О. С. Газман // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. – М. : АПН, 1993.

6. Гущина, Т.Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т.Н. Гущина // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования /. – 2012. – №2. – С. 50-57.

7. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

8. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания [Текст]: учебное пособие / Л.И. Маленкова. - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст]/ С. И. Ожегов / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 944 стр.

10. Рожков М.И. Теория и методика воспитания [Текст] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М.: Владос-Пресс, 2004 . – 382 с.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс], <http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс] <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/23125.html>

Возможности использования метода арт-терапии для диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании

Аннотация. В статье актуализирована проблема развития творческих способностей детей. Рассматриваются возможности применения метода для диагностики творческих способностей обучающихся старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании. Предлагается авторская программа, с помощью которой можно диагностировать творческие способности старших дошкольников.

Ключевые слова. Арт-терапия, творческие способности, диагностика, программа, старший дошкольный возраст.

Творчество – это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. По сути дела, творчество – это "способность создавать любую принципиально новую возможность" (Г.С. Батищев) [1, с. 223].

Творчество – одна из приоритетных задач дополнительного образования. Творчество в игре дошкольника выражается в способности к замыслу, его реализации, комбинированию своих знаний и представлений, в искренней передаче своих мыслей и чувств, в способности к созданию образа, продумыванию и воплощению его роли и др.

Способность к созданию замысла связывается в психологических и педагогических исследованиях с накоплением ребёнком знаний, представлений, то есть опыта. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что накопление ребёнком какого-либо опыта во многом определяется эмоциональным восприятием. Так, Д. В. Менджерицкая отмечала, что от того, насколько эмоционально воспримут дети литературно-художественные образы, как глубоко осознают идею произведения, зависит богатство их замысла [5, с. 82].

Арт-терапия – это терапия различными видами искусств. Метод арт-терапии позволяет диагностировать и формировать творческие способности, обеспечивать адекватные формы самовыражения у детей старшего дошкольного возраста, благодаря интенсивности внутригруппового взаимодействия, атмосфере принятия, безоценочности в проявлении творческих способностей; способствует облегчению проявления внутреннего состояния через зрительные образы, а не через вербальные техники; созданию позитивной мотивации в решении творческих задач; терапевтическому контакту «психолог – ребёнок», «психолог – группа», способствующему свободному проявлению чувств и эмоций; усвоению детьми норм и правил взаимодействия с окружающими.

Отличие арт-терапии от других методов работы кроется в её принципах:

1. Арт-терапия связана с использованием различных изобразительных материалов и средств визуальной, пластической экспрессии с целью выражения с их помощью содержания внутреннего мира;

2. Работа с изобразительными материалами и различными средствами визуальной, пластической экспрессии протекает в определённых условиях, помогающих создать у ребёнка ощущение безопасности и способствовать свободному выражению содержания своего внутреннего мира;

3. Работа с изобразительным материалами и средствами визуальной пластической экспрессии протекает в присутствии специалиста, обладающего достаточным знанием природы художественного творчества и в то же время способного понимать психологическое содержание изобразительной продукции.

Направления арт-терапии разнообразны (таблица 1):

1. Изотерапия.
2. Визуально-пластическое направление.
3. Музыкотерапия.
4. Танцевальная терапия, танцевально-двигательная терапия.
5. Драматерапия.
6. Сказкотерапия.
7. Библиотерапия.
8. Повествовательная терапия [4, с. 220].

Таблица 1

Сводная таблица, характеризующая диагностические возможности арт-терапии

Направления арттерапии	Диагностические возможности
Изотерапия	Диагностика детско-родительских отношений, отклонений в развитии, проблем адаптации к дошкольному образовательному учреждению, к школе
Визуально-пластическое направление	Диагностика внутренних конфликтов
Музыкотерапия	Диагностика отклонений в развитии
Танцевально-двигательная терапия	Диагностика открытости для других людей (скованность, напряжение в ситуации нахождения в группе)
Драматерапия	Диагностика коммуникативных способностей
Сказкотерапия	Диагностика детско - родительских отношений, коммуникативных способностей, готовности к школе [6, с. 25]
Библиотерапия	Диагностика коммуникативных способностей, диагностика воображения
Повествовательная терапия	Диагностика творческих способностей

Для педагогической практики данная тема актуальна тем, что важно не только развитие когнитивных, речевых способностей, но ещё и развитие спонтанности и творческих способностей. Здесь может быть полезна разработанная в Доме детского творчества Фрунзенского района г. Ярославля программа диагностики и формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, которую можно использовать как в детских садах, так и в организациях дополнительного образования.

Программа диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

Арт-терапия – это такая форма психотерапии, которая доступна всем: и детям с пяти – шести лет (так как до этого возраста символическая деятельность ещё только формируется), и взрослым. В её основе лежит творческая деятельность. Творческий процесс является главным механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму её разрешения. Через рисунок, игру, сказку арт-терапия даёт выход внутренним кон-

флика́там и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей. Кроме того активная творческая деятельность способствует ослаблению и снятию напряжения. Ведущий не ставит цель научить ребёнка рисовать, танцевать или играть на инструментах. Основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей.

В отличие от исследований, проводимых в этом направлении ранее, нами разработана программа, с помощью которой можно диагностировать творческие способности старших дошкольников. Её особенность заключается в том, что мы используем комплексный подход. Большинство авторов занятий, направленных на развитие, диагностику и коррекцию творческих способностей, используют только одно направление арт-терапии. Но более эффективно использовать несколько направлений данного метода, так как это помогает более гармонично развивать личность ребёнка, повышать его самооценку (в частности, если у ребёнка не получается красиво рисовать, он может восполнить этот недостаток в танцах, пении или лепке), также повышает уровень мотивации в игре и обучении. Такой подход помог нам в работе с группой, где есть гиперактивные, замкнутые дети, дети, у которых затруднено понимание устной инструкции.

При реализации программы важным методом, кроме арт-терапевтических методик, является ещё и наблюдение за поведением детей. Для того, чтобы понять эффективность данной программы, метод наблюдения в данном случае является очень удобным в фиксировании определённых поведенческих проявлений, так как, во-первых, не требует постороннего вмешательства в процесс (как, например, в эксперименте), во-вторых, не требует дополнительных затрат (временных, материальных, человеческих) и, в-третьих, включённость педагога-психолога во внутренний процесс занятий позволяет установить контакт с ребёнком и отслеживать состояние своё и ребёнка в процессе игры.

Цель программы: диагностика творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с помощью метода арт-терапии.

Задачи программы:

- диагностика творческих способностей на начальном этапе проведения программы;
- формирование творческих способностей с помощью занятий, основанных на методе арт-терапии;
- диагностика творческих способностей после проведения занятий.

Организационное обеспечение:

- разработка занятий с использованием метода арт-терапии для диагностики и формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста;
- подбор детей;
- организация пространства, подбор необходимых материалов (карандаши, фломастеры, альбомы, детские журналы, игрушки, ткань, нитки, столы, стулья, помещение и др.);
- проведение занятий в группе детей старшего дошкольного возраста;
- оценка эффективности программы.

Принципы арт-терапевтических занятий:

- принцип индивидуального подхода к ребёнку. Нужно всегда помнить, что каждый ребёнок индивидуален, что у него свои личностные особенности, следовательно, мы должны практиковать различные методы работы с ребёнком, а не использовать шаблон поведения в похожих ситуациях;
- принцип «Не навреди». Лучше воздействовать на ребёнка реже, но обдуманней, предвидя последствия своего влияния на его психику и судьбу;
- принцип опоры на зону ближайшего развития. «Зона ближайшего развития» – понятие, введённое Л.С. Выготским. Характеризует процесс подтягивания психического развития вслед за обучением и воспитанием. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые ребёнок может решить лишь с помощью взрослого, но после приобретения опыта совместной деятельности он становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач;
- принцип опоры на позитив. Не фиксировать внимание на неудачах, не делать замечаний, даже если есть искреннее желание в этот момент что-то исправить, кому-то помочь, кого-то больше подбодрить. Избыток внимания или отрицательная

оценка способны нарушить эмоциональное благополучие ребёнка, а значит – навредить ему;

- принцип воздействия на различные каналы восприятия. Особенность работы с помощью арт-терапии заключается в том, что мы можем работать, опираясь на зрение, слух, тактильные ощущения, важно, чтобы ребенок использовал множество каналов восприятия как для его общего развития, так и для формирования творческих способностей;

- принцип исключения неприязни к детям и своих отрицательных эмоций на момент занятий с ними. Мы не можем скрыть от детей свои отрицательные эмоциональные состояния (страх, тревогу, раздражение, апатию), они невольно будут влиять на состояние детей, заражая аналогичными эмоциями. Наша собственная нервозность может перекрыть весь положительный эффект занятия;

- принцип своевременной остановки. В процессе занятий с детьми (одним ребенком) могут произойти инциденты, возникнуть трудности, устранить которые сразу не получается. Нужно внешне проигнорировать это событие, продолжать вести занятие далее. Затем важно обдумать, почему так произошло и что можно было сделать в такой ситуации;

- принцип равенства и сотрудничества с детьми. Нужно помнить, что вы управляете процессом, ведете занятие; во всем остальном вы такой же участник, как дети. Вы так же ползаете с ними по полу, собирая воображаемые грибы, или капризно стучите ножкой. Вы – образец того свободного, творческого поведения, которому невольно подражают и к которому тянутся дети [2, с. 91].

Формы работы:

- индивидуальная работа (проведение теста креативности Торренса);

- групповая работа.

Диагностические методы, используемые в программе:

- тест креативности Торренса – для диагностики творческих способностей до программы и после проведения программы;

- сказкотерапия: анализ сказок, метод решения сказочных задач, рассказывание сказок, сочинение сказок, дописывание сказок, сказочный театр;

- изотерапия: техника трансгрессии, рисование на заданную тему;
- танцевально-двигательная терапия: техника «Джаз тела»;
- визуально - пластическое направление: использование пластилина для лепки животных, лепка из фольги на тему «Радость»;
- музыкотерапия: прослушивание произведения.

Программа состоит из 36 часов в год. Время одного занятия составляет 35 минут.

Ход занятий может быть следующим:

Занятие 1. Групповое занятие.

Цель: формирование и диагностика такого компонента творческих способностей, как быстрота ответов ребёнка.

Задачи:

- знакомство участников друг с другом и с ведущим;
- вовлечение детей во взаимодействие с ведущим и участниками;
- диагностика желания детей вступать в контакт с окружающими;
- формирование способности быстро отвечать на вопросы;
- диагностика быстроты ответов.

Методическое обеспечение: альбомы для рисования, цветные карандаши или фломастеры, столы.

Ход занятия:

1. Задание «Путешествие на корабле». Важно сесть за столы в круг. Все ребята случайно попали на одно судно, чтобы плыть в страну Волшебства. Дети называют своё имя и рассказывают немного о себе (ведущий просит, что каждый ребёнок выделяет в себе особенное, или то, что каждого отличает от других).

Ведущий может начать это упражнение таким вступлением: «Давайте представим, что мы попали на один большой корабль. И так как мы какое-то время будем вместе плыть в красивую страну Волшебства, нам нужно поближе познакомиться. А капитаном нашего корабля будет очень добрый и умный кот Афоня (ведущий показывает большую игрушку – кота), который будет сопровождать нас во время путешествия, показывать нам красивые и загадочные места, рассказывать сказки и даже научит летать, как птицы. Но всё это немножечко позже, а сейчас давайте познакомимся».

И далее ведущий спрашивает, как зовут ребят, и просит рассказать всем про себя (10 мин.).

2. Рисунок «Корабль». Ребята рисуют корабль, на котором путешествуют. Затем нужно попросить их, чтобы каждый рассказал, как он представляет себе этот корабль, сообщить о том, что нарисовал (10 мин.).

3. Задание «Паровозик». Ведущий говорит: «А теперь давайте представим: кот Афоня сообщает нам, что мы приплыли в волшебную страну Гирляндию. Нам нужно сойти с корабля и отправиться на паровозике осматривать эту страну. Давайте сядем в паровозик (дети встают в цепочку друг за другом, берутся за плечи соседа впереди) и прокатимся по этой стране» (10 мин.). Затем ведущий спрашивает, что каждый видит вокруг себя, путешествуя по данной стране (какие необычные здания, предметы и жители).

4. Подведение итогов. Ведущий спрашивает, что ребята запомнили с занятия и куда бы каждый хотел отправиться на следующем занятии (4 мин.).

5. Прощание. Все встают в круг, берутся за руки и три раза говорят: «Бом» (1 мин.).

Комментарии для ведущего:

- важно при рисовании посадить детей таким образом, чтобы они не имели возможности подглядывать друг к другу, чтобы не срисовывать. Но это может быть также диагностическим моментом. На наш взгляд, если ребёнок срисовывает у соседа, это может свидетельствовать либо о низкой степени сформированности творческих способностей, либо о низкой мотивации на выполнение задания или о неуверенности в себе;

- при диагностике рисунка можно обращать внимание на то, какие части корабля изобразил ребёнок, какие предметы окружают корабль, кто находится на корабле. Можно диагностировать цветовую насыщенность рисунка, расположенность рисунка на листе. Также смотрим, насколько живо он рассказывает о своём рисунке;

- при диагностике задания «Паровозик» следует обратить внимание на то, что рассказывают дети, какие страны они перечисляют (выдуманные или же существующие), что они видят в этих странах (также выдуманные вещи, предметы, животные или же существующие), насколько они быстро это делают.

Занятие 2. Групповое занятие.

Цель: формирование и диагностика такого компонента творческих способностей, как оригинальность ответов ребёнка.

Задачи:

- вовлечение детей во взаимодействие с ведущим и участниками;
- диагностика желания детей вступать в контакт с окружающими;
- формирование способности оригинально отвечать на поставленные задачи;
- диагностика оригинальности ответов.

Методическое обеспечение: альбомы, карточки размером 7×15 см, цветные карандаши или фломастеры.

Ход занятия:

1. Рис. «Магазин». Ведущий предлагает поиграть в Волшебный магазин. Вначале ребятам требуется придумать, какие товары они будут предлагать покупателям, нарисовать их на листе А4, оценить каждый товар и нарисовать деньги для покупателей. Затем дети раздают покупателям (ведущим, желательно двум) деньги, и покупатели начинают спрашивать о товарах и покупать те товары, которые им понравились (Рисование – 7 мин., покупка – 7 мин.).

2. Решение сказочной задачи: «Однажды жил-был повар, у которого была всего одна рыбка. Этой рыбкой он должен был накормить голодных. «Рыбка, удлинись!» – мысленно произнёс он, и...» Ведущий задаёт вопрос: «Как ты думаешь, что было дальше? (10 мин.).

3. «Нестандартное использование вещей». Ведущий задает вопрос: «Как мы можем необычным способом использовать чашку, стул, карандаш, утюг и световор» (6 мин.).

4. Подведение итогов. Ведущий задаёт вопросы: что понравилось? Что запомнилось? Хотелось бы на занятии сочинять сказки? (4 мин.).

5. Прощание. Все встают в круг, берутся за руки и три раза говорят «Бом» (1 мин.).

Комментарии для ведущего:

- в первом задании ведущему важно купить у каждого ребёнка какой-либо товар, желательно купить у всех всё; при диагностике данного задания следует обращать внимание не

столько на количество предметов, которые продают дети, а на их качество (какие это предметы, видели ли раньше их дети или же это продукт воображения), можно посмотреть, насколько рисунок каждого из ребёнка индивидуален, присутствуют ли в нём элементы оригинальности;

- во втором задании важно спросить каждого ребенка, уточнить подробности (Что произойдет далее с рыбкой, поваром, голодными? Кому стоит помогать? Почему? Есть ли другие способы? Что бы ты предложил повару? Чем бы ты смог помочь голодным?);

- при диагностике ответов детей в решении сказочной задачи мы можем увидеть, насколько много он может придумать решений и какие они (насколько продуктивно ребёнок может рассказывать историю, насколько его рассказ будет интересным для него самого и для окружающих детей), можно также проследить, сколько героев он ещё ввёл в историю и какие отношения между ними строит;

- в задании «Нестандартное использование вещей» мы диагностируем, насколько один ответ не похож на другой.

Успешное развитие творческих способностей может быть только при разработке определённых условий, благоприятствующих их формированию. Таковыми являются:

1. Раннее физическое и интеллектуальное развитие детей.
2. Создание обстановки, опережающей развитие ребёнка.
3. Самостоятельное решение им задач, требующих наибольшего напряжения сил, когда он добирается до "потолка" собственных возможностей.

4. Предоставление ребёнку свободы в выборе деятельности.

5. Умная, доброжелательная помощь (а не подсказка) взрослых.

6. Удобная психологическая обстановка, поощрение взрослыми его рвения к творчеству.

Но создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребёнка с высокоразвитыми творческими способностями. Нужна целенаправленная работа по развитию творческого потенциала детей.

Так чему же нужно научиться, чтобы творить? Опираясь на суждения Виталия Бианки, можно ответить на поставленный вопрос следующим образом:

- нужно научиться удивляться всему, будто видишь всё в первый раз. Нужно удивляться каждой вещи, всему живому, любому явлению жизни. Надо почувствовать, что всё есть чудо. Не чудесного в мире нет. То есть надо как бы родиться заново, пережить второе рождение – рождение в искусстве, где всё – игра чудесных сил;

- нужно научиться видеть, слышать, ощущать (удивившись, начинаешь присматриваться, вслушиваться...) – так, как мать видит, слышит, ощущает своего ребёнка, летчик – свой самолёт, моряк – корабль. Нужно научиться видеть с закрытыми глазами (как лицо своей матери). Источник художественного творчества – память;

- нужно научиться мечтать (фантазия – цемент скрепляющий самые разные – в их единстве – вещи, соединяя их в одно удивительное целое).

Этих трёх даров достаточно, чтобы быть поэтом в душе, но не на деле. Чтобы творить, следует еще научиться владеть техникой творчества (искусством слова, приемами ремесла), создавать “законченную вещь”, то есть произведение [3, с. 128].

Библиографический список

1. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. - СПб.: Изд-во РХИ, 1997. – 463 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Гроденский, Г. П. Виталий Бианки [Текст] / Г. П. Гроденский, – М.– Л., 1954. – 94 с.
4. Копытин, А. И. Арт-терапия [Текст] / А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
5. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре. Пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Д. В. Менджерицкая. - М.: Просвещение, 1982. – 126 с.
6. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки [Текст] / В. Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

Европейская политика в области инклюзивного образования: опыт подготовки учителей

Аннотация. Вопросы подготовки учителей к инклюзивному образованию играют важную роль в Европе. Конвенция ООН о правах лиц с ОВЗ 2006 г. представляет собой основу для изменений, поддерживаемую многими сообществами как на международном, так и на европейском уровне. Все признают, насколько значимыми в образовании являются попытки развивать более эгалитарное общество. В процессе реформирования школьной образовательной системы существует необходимость готовить всех учителей к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Основываясь на ключевых документах, эта статья раскрывает контекст инклюзивной политики и содержит доступное доказательство, свидетельствующее об эволюции подготовки учителя к инклюзии в Европе.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Направление текущей политики в области инклюзии опирается на Конвенцию о правах инвалидов, принятую резолюцией Генеральной Ассамблеи 13 декабря 2006 года и ратифицированную в 2015 году. Данный документ является международным договором в области прав человека XXI столетия. Конвенция изменила понимание инвалидности, признавая, что инвалид – эволюционирующее понятие, являющееся результатом взаимодействия, которое происходит между людьми, имеющими нарушения здоровья и средовыми барьерами, которые мешают их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими. Документ признает, что требования к школам и учителям в настоящее время становятся более сложными. Первая стратегическая направляющая инклюзивного образования за-

ключается в том, что общество ожидает от школ эффективного взаимодействия детьми:

- 1 - с разными языками;
- 2 - с разными уровнями подготовки;
- 3 - с разными возможностями концентрировать внимание;
- 4 - с различными культурными корнями;
- 5 - с гендерными вопросами;
- 6 - с неуспевающими школьниками;
- 7 - с поведенческими проблемами.

Вторая направляющая - современная школа открыта для использования новых технологий, сохранения взаимодействия с быстро развивающимися областями знания и подходами в вопросах оценивания. В мае 2009 г., признавая нарастающую сложность в Европе, совет Министров образования договорился о стратегическом плане для европейского сотрудничества на период после 2010 года под названием «Образование и подготовка педагогов 2020». Этот стратегический план нацелен на поддержание дальнейшего развития в странах Евросоюза; образование систем, направленных на укрепление как «личных, социальных и профессиональных достижений всех граждан», так и «достижимого экономического процветания и занятости», а также «достижение демократических ценностей, социального взаимодействия, активного гражданского участия и интеркультурного диалога».

Третья стратегическая задача специально определяет направление образовательной политики по отношению к обучающимся с различными типами специальных нужд. В ней констатируется: «образовательные и подготовительные системы должны быть направлены на то, чтобы все обучающиеся, включая детей с ОВЗ и мигрантов, завершили свое обучение, включая обучение второго шанса и обучение посредством более индивидуального подхода». Образование должно обеспечить межкультурные компетенции, демократические ценности, уважение к фундаментальным правам, равно как и условия для этого, а также противостоять всем формам дискриминации, подготавливая молодежь разных национальностей к позитивному взаимодействию со своими наставниками.

Недавние заключения Совета по социальным вопросам образования констатируют, что образовательные системы в Европейском союзе должны сочетать равенство и достижения, они

также признают, что улучшение качества образования и ключевых компетенций для всех имеет решающее значение не только для экономического роста и конкурентоспособности, но и для уменьшения бедности и достижения социальной инклюзии.

Конвенция ООН о правах людей с ОВЗ также является документом для изменений, ее 24 статья утверждает, что инклюзивное обучение не только является наилучшей образовательной формой для учащихся с ОВЗ, но и помогает уничтожать барьеры и стереотипы, существующие в обществе по отношению к детям с особыми нуждами. Становится очевидной решающая роль учителей в вопросах инклюзивного образования. Тот вклад, который учителя могут внести в развитие инклюзивной школы, а потенциально – в создание более справедливого общества равных возможностей, становится импульсом для развития во многих странах. 48-я сессия Международной конференции по образованию, проведенная ЮНЕСКО в 2008 г., рекомендовала руководителям образовательной политики признать природу инклюзивного образования как «продолжающийся процесс, направленный на предоставление равного образования для всех, при уважении к разным потребностям и способностям, образовательным ожиданиям учащихся и сообществ, отвергающих все формы дискриминации».

В ходе работы сессии были определены приоритеты в деле подготовки учителей к инклюзивному образованию:

1) озабоченность низкими образовательными результатами, зафиксированными национальными системами оценивания;

2) национальные цели стратегии «Европа 2020» включают согласованные членами намерения уменьшить раннее покидание школы;

3) реагирование на вызовы и возможности, вытекающие из миграционных процессов и мобильности населения, как это сформулировано комиссией Евросоюза в документе, получившем название «зеленая экономика»;

4) роль инклюзивного образования в противодействии дискриминации и уравнивание всех обучающихся в позитивном взаимодействии со своими наставниками.

Совет рассматривает это как часть стратегического плана в области образования. Во все большей степени признается потребность в единой взаимосвязанной политике, основанной на идее о

том, что движение в сторону инклюзивного образования не может происходить изолированно и требует системной реформы. В частности, растет признание того, что инклюзивное образование является ключом для достижения высококачественного образования для всех учащихся. Европейское агентство развития образования для лиц с ОВЗ отмечает, что интегрированное законодательство, ведущее к связи между инклюзивным образованием и другими инициативами в области образовательной политики, является ключевым принципом качественного инклюзивного образования.

Происходящие во всей Европе процессы включают важные сдвиги в терминологии. Термин инклюзия сейчас используется в отношении гораздо большего круга учеников, включаемых в инклюзию, а не только в отношении тех, кто имеет специальные образовательные нужды. В. Доннели и А. Уоткинс в 2009 году показали, что хотя многие страны движутся в направлении этого более широкого определения, взяв за основу то, что было сформулировано ЮНЕСКО в 2008 г., руководители образования и практики не всегда говорят о том же самом. Важно заметить, что сдвиги в терминологии требуют изменений в понимании идеологии. Это может включать признание того факта, что различия, как естественная часть жизни, являются ценным ресурсом для взаимного обучения.

В подготовке учителей к инклюзивному образованию в Европе существуют определенные сдвиги. В чем нуждаются учителя, чтобы быть подготовленными к растущему разнообразию тех, кто обучается в школе? Комиссия Европейского общества в 2007 г. констатировала: «изменения в образовании ставят новые требования для учительской профессии». Сегодня в классах обучаются дети с различными уровнями способностей и различными ограничениями. Эти изменения требуют от учителей не только приобретения новых знаний и умений, но и необходимость их постоянно развивать. В 2007 г. министры образования стран Европейского содружества договорились, среди прочего, о следующих характеристиках современного учителя:

- 1) учитель должен быть высококвалифицированным, обладать как хорошими знаниями в области педагогики, так и знаниями своего предмета;

2) учитель должен обладать умениями и компетенциями, чтобы направлять и поддерживать учеников;

3) учителя должны понимать социальные и культурные различия в обучении;

4) учителя должны признавать важность получения новых знаний, быть способны к внедрению инноваций и использованию свидетельств родителей обучающихся для оценивания своей работы.

В плане Европейского объединения подчеркнуто: необходимо формировать более привлекательный образ педагогической профессии, нужна поддержка карьеры на ранних этапах выбора и подготовки школьных лидеров. Качество педагогов является наиважнейшим фактором, определяющим достижения учащихся. В связи с необходимостью заменить в ближайшие пятнадцать лет 2 млн. более пожилых учителей, Европа стоит перед необходимостью сделать учительскую профессию более привлекательной при выборе карьеры.

С 2009 г. Совет Евросоюза изучает профессиональное сообщество учителей и директоров и констатирует, что знания и умения учителей, как и качество школьного руководства, – это самые важные факторы достижения высококачественных учебных результатов. В настоящее время всем понятно, что никакой первоначальный курс подготовки учителей не может обеспечить их всеми компетенциями, которые им понадобятся в их деятельности. Требования к учительской профессии претерпевают быстрые изменения. От учителей требуется реагировать на конкретный образовательный контекст, в котором они работают. В 2010 г. Совет Евросоюза обратил внимание на различия в образовании и описал пути улучшения их качества: «создание условий для успешной инклюзии школьников с ОВЗ в основе своей дает преимущество всем школьникам. Увеличение индивидуальных учебных планов и форм оценивания, призванных стимулировать процесс обучения, предоставление учителям умений использования форм обучения в сотрудничестве, расширение досуга и соучастия – это и есть инструменты улучшения качества образования для всех.

**Индивидуальный образовательный маршрут школьника:
социально-педагогический аспект**

Аннотация. Современные образовательные концепции рассматривают процесс обучения как траекторию, основанную на индивидуальных потребностях ученика, способствующую достижению его академической и социальной успешности. В данной статье представлены результаты теоретического анализа проблемы индивидуализации образования и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. Рассмотрены современные научные взгляды на роль социального педагога в индивидуальном сопровождении обучающихся, сделана попытка систематизировать идеи, касающиеся рассмотрения образования как средства социализации личности.

Ключевые слова: компетентностный подход, индивидуальный образовательный маршрут, социально-педагогическое сопровождение.

В современных условиях решающим фактором социального прогресса становится способность отдельной личности к гибкости, осознанному и целенаправленному саморазвитию с учетом как собственных интересов, так и потребностей общества и государства. Динамизм социокультурной среды настолько усложнил задачу своевременной адаптации к переменам, которые происходят во всех сферах общественной жизни, что развитие личностного потенциала, способности человека должным образом отвечать на вызов со стороны внешнего окружения стало центром стратегии формирования социального поведения.

В нормативных документах модернизации российского образования основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Основная задача школы – дать возможность каждому ребёнку с учётом его психофизических данных достичь того уровня образования и воспитания, который поможет ему не потеряться в обществе, найти достойное место в

жизни, а также развить свои потенциальные способности. Реализация данной задачи связана с индивидуализацией образовательного процесса, что можно реализовать в социально-педагогической деятельности образовательной организации.

Ставшая основной в современной социальной педагогике идея формирования субъектной позиции личности позволяет говорить о социализации как контексте образования, при котором траектория развития личности определяется линией «социализация – образование – воспитание». Так, Б.М. Бим-Бад трактует социализацию как «процесс и результат включения растущего человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры», а «образование» рассматривается автором как «процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/или интересах общества, которому он принадлежит» [2, с. 3]. Выделение социализации в качестве надучебной цели социально-педагогической деятельности формирует смысловую обусловленность сопровождения и позволяет актуализировать ряд потенциальных социально-педагогических ресурсов, а именно: индивидуальный образовательный маршрут, образовательный консалтинг, коучинг, тьюторское сопровождение.

При таком подходе ориентироваться на абстрактного «среднего ученика» не представляется возможным, поскольку развитие субъектности личности подразумевает её сознательную деятельность и деятельное отношение к себе и миру, которые определяют и характеризуют степень субъективного воздействия личности на явления, процессы, системы [3, с. 9]. Всё вышесказанное актуализирует задачу социально-педагогического сопровождения обучающихся, одним из средств такого сопровождения может стать индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [1].

Использование индивидуальных образовательных маршрутов является одной из форм социально-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ. И хотя деятельность социального педагога в школе направлена не только на неуспевающих учеников, именно эта категория детей требует особого внимания и помощи [4]. При этом, как показал проведенный нами опрос, большинство социальных педагогов испытывают трудности в построении индивидуального образовательного маршрута проблемного обучающегося. Далее опишем наши предложения по структурированию индивидуального образовательного маршрута.

Прежде всего, в организации и сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов социальный педагог должен опираться на ряд принципов:

Принцип учёта наличного уровня развития обучающегося. Он предполагает выявление зон актуального и ближайшего развития ребенка, опору на его индивидуально-психологические и компенсаторные возможности.

Принцип вариативности форм организации образования. Этот принцип позволяет реализовывать право детей и их родителей на выбор формы получения образования, кроме того, позволяет изменять форму получения образования в соответствии с динамикой развития обучающегося. Так, чаще всего, на начальном этапе ребенку, имеющему трудности в освоении образовательной программы, требуется индивидуальное обучение и сопровождение, на последующих – сочетание индивидуальной формы с групповой, а в дальнейшем акцент делается на включение обучающегося в стандартные фронтальные формы обучения с дифференциацией заданий в соответствии с его уровнем достижений.

Принцип активного взаимодействия с семьёй учащегося. Его введение необходимо в связи с признанием ведущей роли семьи в процессе социально-педагогического сопровождения ребёнка, конструирования и реализации его образовательного маршрута. В связи с этим индивидуальный образовательный маршрут включает в себя разнообразные формы систематического сотрудничества с родителями (членами семьи) обучающегося, испытывающего трудности в освоении образовательной программы.

Эти принципы определяют структуру индивидуального образовательного обучающегося, испытывающего трудности в освоении образовательной программы:

1. Данные социально-педагогической и психологической диагностики, сведения о медико-психолого-педагогическом и социальном статусе ребёнка.

2. Схема индивидуальной образовательной траектории, включающей как урочную, так и внеурочную деятельность.

3. Этапы реализации индивидуального образовательного маршрута с определением цели и задач каждого этапа.

4. Предполагаемые результаты по окончании каждого этапа.

5. Разделение обязанностей по реализации индивидуального образовательного маршрута между школой, семьёй и самими обучающимися.

6. Рефлексивно-оценочный блок с обязательными видами оценки и самооценки деятельности, рефлексивным дневником и картой саморазвития.

Наш многолетний опыт работы по социально-педагогическому сопровождению школьников подтверждает, что рассмотрение образования как средства решения задач социализации личности (адаптации и автономизации) позволяет переориентировать видение образовательных результатов с знаниево-предметной сферы в сферу достижения социальной успешности, что ещё раз подтверждает необходимость развития социально-педагогической составляющей образования, расширение роли социального педагога в современной школе.

Библиографический список

1. Александрова, Е. А. Еще раз об индивидуализации старшекласников [Текст] / Е. А. Александрова // Воспитательная работа в школе. – 2008. - №6. - С.27-46.

2. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3-5.

3. Гущина, Т. Н. Развитие субъектности старшекласника: опыт исследования в системе дополнительного образования детей [Текст] / Т. Н. Гущина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 160 с.

4. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации Федеральных государ-

ственных образовательных стандартов второго поколения: учебно-методическое пособие [Текст] / И.Ю. Тарханова, Г.Л. Квитницкая, О.И. Кокшарова, Г.Н. Кучеренко и др./ под общ. ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: Городской центр развития образования, 2011. – 92 с.

УДК 37.013.42

И. Ю. Тарханова, В. О. Беседина, Н. С. Макаренко

Формирование социальных навыков детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о необходимости модернизации социальной реабилитации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Авторами предлагается программа формирования социальных навыков воспитанников реабилитационного центра, разработанная на основе нидерландской модели «13 шагов», описывается опыт адаптации данной модели в отечественной социально-реабилитационной практике, предлагаются пути повышения эффективности её реализации.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, социальная реабилитация, социальные навыки.

Проблема социальной дезадаптации несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию, остается актуальной по сей день, несмотря на то, что работа по их социальной поддержке и реабилитации ведется системно и с участием различных субъектов профилактики. Причиной тому, на наш взгляд, служит недостаток социальной компетентности данной категории детей, и, прежде всего, отсутствие у них навыков продуктивного социального взаимодействия. Как правило, такие навыки формируются при участии непосредственных агентов социализации, которыми являются родители и другие участники семейного социума. У детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, чаще всего отмечается семейное не-

благополучие, нарушение детско-родительских отношений, и, как следствие, отсутствие данной части социального опыта.

Обобщение опыта, который накоплен социально-реабилитационными учреждениями для несовершеннолетних по формированию социальной компетентности воспитанников, показал целесообразность учёта их наличного социального опыта и создания ситуаций отработки шаблонов просоциального поведения в различных жизненных ситуациях. Это необходимо, с одной стороны, чтобы добиться переноса детьми опыта из ситуации обучения в реальные отношения, с другой – чтобы расширить границы применения алгоритма действий и стимулировать осознание индивидом необходимости создания для себя социально одобряемых жизненных программ.

В своей работе мы опираемся на понимание компетентности как обладание человеком достаточным объемом навыков, с помощью которых он может адекватным образом выполнять жизненные задачи, стоящие перед ним в повседневной жизни. При этом под жизненной задачей мы понимаем то, с чем сталкивается человек в своих взаимодействиях с социумом [4]. Применительно к подросткам они выглядят следующим образом: рост независимости по отношению к родителям (воспитателям); умение пользоваться самостоятельно средствами инфраструктуры, делать выбор, обеспечивающий собственную безопасность и безопасность для здоровья, предвидеть возможные последствия собственных действий и поведения, поддерживать социальные контакты, подчиняться правилам, установленным в социуме. Решаются вышеобозначенные задачи путем специального социального обучения, соответственно логике движения от обратной связи к инструкции, показу, управлению.

Основой нашей работы по формированию социальной компетентности детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, стала Нидерландская модель формирования социальных навыков, разработанная в педологическом институте Амстердама [3]. Её суть заключается в повышении возможности клиентов выполнять так называемые «обязанности развития». Под ними понимается набор требований, предъявляемых обществом к человеку определенного возраста. Данная модель включает в себя следующие направления развития социальной

компетентности: знания (о себе, правах, обязанностях), знания о компетенциях, которые необходимы подростку для жизни в обществе (умение говорить со знакомыми / незнакомыми, умение предложить знакомым / незнакомым что-либо совместно сделать), знание правил (права – правила – договоренности). Реализация данной модели направлена на снижение напряжения во взаимоотношениях с окружающими; обеспечение и поддержание адекватной адаптации к внешним воздействиям; замещение негативного и усиление позитивного ценностного образца через психологическую и социально-медицинскую реабилитацию и педагогическую ресоциализацию.

Рассматриваемая технология включает в себя 13 этапов (шагов):

1. Клиента (индивидуально или члена группы) просят рассказать, что его беспокоит (если он обратился к специалисту сам) или как реализуются те или иные обязанности развития (если занятия проходят в группе, слабо мотивированной на работу).

2. Клиент проигрывает ситуацию с помощью кого-нибудь из членов группы (или с помощью психолога при индивидуальном консультировании). При этом последний играет роль партнера клиента, а клиент демонстрирует свое собственное поведение.

3. Специалист благодарит клиента и его партнера за игру.

4. Специалист комментирует те элементы поведения, которые заслуживают поощрения.

5. Он предлагает другие варианты развития ситуации.

6. Происходит обмен ролями (специалист играет роль клиента, клиент – своего партнера по общению). При этом специалист демонстрирует социально приемлемый способ взаимодействия с партнером.

7. Специалист обращается к клиенту с вопросом, что нового тот заметил в развитии ситуации по сравнению с тем, что произошло при реализации пункта 2.

8. Проговариваются шаги реализации навыка, вытекающие из пункта 7, и записывается их последовательность.

9. Специалист проводит доводы в пользу записанных шагов (объясняет, почему они необходимы).

10. Снова осуществляется обмен ролями (клиент играет себя, психолог – партнера клиента по общению). При этом можно пользоваться «шпаргалкой», то есть записью шагов.

11. Специалист поддерживает упражнение (дает положительную оценку самому его факту).

12. Специалист выражает надежду, что клиент будет упражняться и в дальнейшем, обосновывает необходимость этого.

13. Обсуждается, в каких еще ситуациях может применяться выработанный навык [3].

Соблюдение всех 13-ти этапов в данной модели социальной помощи обязательно. Особое внимание уделяется 13-му этапу – расширению базы применения навыка.

На основе данной технологии нами были разработаны программы формирования навыков безопасного для жизни и здоровья поведения и навыков конструктивного общения у младших и средних школьников в условиях социально-реабилитационного центра.

Выбор данных навыков обусловлен тем, что по результатам входного мониторинга большинством специалистов учреждения отмечается, что у детей и подростков, поступающих в социально-реабилитационный центр, отсутствуют или недостаточно развиты знания, умения и навыки поведения в случаях провокации (наркотической, алкогольной или криминальной) со стороны сверстников или взрослых, в ситуации вымогательства, а также отсутствуют навыки избегания конфликтных ситуаций и правильного поведения в них, навыки адекватно оценивать действия и чувства других людей и свои собственные, навыки договариваться со взрослыми и договариваться с ними в случае отрицательного ответа [1]. По нашим наблюдениям, многие дети не могут правильно оценить ситуацию, в которой они оказались. Страх быть отвергнутым нередко определяет неспособность ребенка уверенно отказаться от негативного влияния со стороны, что также лишает его возможности выбора «здорового» круга общения.

На основании входного контроля по методике мониторинга сформированности социальных навыков, разработанного И. Ю. Тархановой, который проводится в первые три дня пребывания несовершеннолетнего в социально-реабилитационном центре, диагностируются проблемы с социальной адаптацией, с

сформированностью социальных навыков. Педагогами-психологами разрабатывается индивидуальный график работы с несовершеннолетним, даются рекомендации по работе с ними воспитателям и социальным работникам.

Далее в соответствии с данной программой и конспектами занятий специалистов, разработанными по методике поэтапного формирования навыков, несовершеннолетнего включают в социально-реабилитационный процесс, направленный на формирование и развитие того или иного навыка.

Программа состоит из двух модулей:

Модуль 1. – Индивидуальная работа педагога-психолога с несовершеннолетним. На данном этапе происходит выработка социального навыка психологом. В ходе деятельности он реализует 13 шагов голландской методики. Далее, если на уровне работы психолога никаких отклонений нет, то занятия с этим специалистом прекращаются.

Модуль 2. – Индивидуальная и групповая работа воспитателя и социального педагога с несовершеннолетним. На этом этапе происходит закрепление данного навыка. Основная задача специалистов отработать тот и или иной навык посредством моделирования проблемной ситуации, чтобы у ребенка он был доведен до автоматизма.

Предложенная программа повышения социальной компетентности воспитанников социально-реабилитационного центра, отнесенных к группе риска, предполагает:

- своевременное установление факторов, негативно влияющих на социальное развитие, мешающих решению возрастных социокультурных задач;

- проектирование совместных действий всех участников образовательного процесса, направленных на восстановление социального статуса, утраченных или недостаточно сформированных социальных знаний и навыков, переориентацию их социальных установок за счет включения в новые позитивные взаимоотношения с окружающими, освоение новых видов продуктивной деятельности, создание благоприятной образовательной среды;

- формирование или повышение социальной компетентности личности в соответствии с задачами возрастного развития и закрепление достигнутых результатов.

При реализации программы мы столкнулись с тем, что процесс формирования социальных навыков несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, ограничивается периодом их пребывания в реабилитационном центре. Вместе с тем, социальная реабилитация является комплексным процессом, и её эффективность зависит от слаженной работы представителей всех субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений. В связи с этим наша дальнейшая работа будет направлена на поиск ресурсов формирования социальных навыков несовершеннолетних в широком реабилитационном пространстве, понимаемом как система взаимодействия ведомств, служб, учреждений, общественных инициатив, целенаправленно объединяющих усилия для поддержки безнадзорных детей в получении ими общего и профессионального образования, формирования у них положительного социального опыта, способствующего противодействию десоциализирующим влияниям [2].

Таким образом, процесс формирования социальной компетентности у несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, может быть эффективным при условии межведомственного подхода к реабилитации и должен базироваться на идеях центрации, дополнительности, гуманизма, индивидуализации и личностной ориентации.

Библиографический список

1. Киселева, Т. Г. Диагностика причин самовольных уходов детей из семей и учреждений с круглосуточным пребыванием / Т.Г. Киселева // Вестник Челябинского государственного университета. - 2013. - № 34 (325). - С. 116-120.
2. Лебедева, Т. С. Взаимодействие социальных институтов как условие формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей [Текст] / Т.С. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - Т. 2. - № 4. С. 36-39.
3. Слот, В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию [Текст] / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 32 – 38.
4. Тарханова, И. Ю. Роль тьютора в формировании реабилитационного потенциала детей, находящихся в трудной жиз-

ненной ситуации [Текст] // Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодежи: материалы научно-практической заочной интернет-конференции / под общ. ред. М.И. Рожкова. – Ярославль, 2013. – С. 139 – 142.

УДК 316.64

В. Б. Токарева

Локус контроля как профессионально важное качество спортсменов командных видов спорта

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы психологии спорта. Представлены результаты исследования локуса контроля у спортсменов командных видов спорта: хоккеистов и баскетболистов. Доказано, что локус контроля является базовым качеством спортсменов в командных видах спорта.

Ключевые слова: локус контроля, профессионально важные качества, направленность личности, мотивация, эмоциональный интеллект.

Спорт есть деятельность по обеспечению процесса персонализации в системах, куда он оказывается помещенным в качестве фермента такого типа. Сущность этого процесса выявляется в понятие процедуры создания в структуре деятельности потенциальных возможностей развертывания новых структур. Спортивная ситуация – это особый вид организационной ситуации, где в структуре определенное место занимает личность самого спортсмена, обладающего профессионально важными качествами. Локус контроля в этой структуре направлен на выяснение степени активности спортсмена в достижении своих целей (где одним из показателей будет выступать мотивация достижения), уровень развития личной ответственности за происходящее с ним события, меры независимости от общего дела и самостоятельности поведения (направленность личности), а также регулирования своих и чужих эмоциональных состояний (эмоциональный интеллект).

Эмпирическое исследование было построено на основе методики «Уровень субъективного контроля» Роттера и опросника «Определение направленности личности» Б.Басса, использовались тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения «ТМД», тест на эмоциональный интеллект «ЭМИн» Люсина. В исследовании участвовали хоккеисты и баскетболисты от 14 до 15 лет, в количестве 35 человек. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Сравнивая команды по показателям интернальности, что внутренний локус контроля у хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной. Следовательно, игроки хоккейной команды отличаются тем, что приписывает причины большинства жизненных событий собственной личности. Они в большей мере считают себя ответственным за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и затраченными усилиями с результатами деятельности. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера, в сравнении с тренером баскетбольной команды.

Существует прямая взаимосвязь экстернального локуса контроля и мотивации достижения у хоккеистов на стадии профессионального обучения ($r=0,505$; $p=0.01$). Низкая мотивация и экстернальный локус контроля говорит о том, что спортсмен в своей профессиональной деятельности не только будет вести себя агрессивно и тревожно, но и его деятельность будет направлена не на победу, а на отсутствие поражения.

Также существует взаимосвязь локуса контроля в деятельности и направленности личности на общение у хоккеистов 1997 года рождения ($r=0,476$, $p=0.01$). Результаты показали, что хоккеисты не только считают свои действия важным фактором в организации игры, но и то, что само общение является неотъемлемой частью их деятельности. Спортсмены готовы принимать те оценки, которые им дают, не зависимо от того, будут они отрицательными или нет. Их адекватность принятия критики со стороны не только тренера, но и своих сверстников говорит об их открытости новому опыту и уверенности в собственных возможностях. Мы

объясняем это тем, что игроки команды «Локомотив» проводит большое количество времени вместе, учатся в одном классе, после каждого сезона ребята выезжают на природу, они дружат семьями, в свободное время встречаются и ходят в кино.

В спорте необходимо четко разделять личное и профессиональное, если спортсмен умеет при ведении дел блокировать эмоции из личной жизни, то это говорит о высоком уровне эмоциональной компетентности. Такой спортсмен не впадает в панику и не будет склонен вести себя агрессивно при отрицательном результате, он будет задавать себе вопрос «что я мог сделать в данной ситуации?» или «что я сейчас буду делать?». Тем самым актуализируется логическое мышление и без паники запускается поиск решения задач. Это подтверждает установленная взаимосвязь общей интернальности и внутриличностного эмоционального интеллекта у хоккеистов ($r=0,476$; $p=0.05$). Следовательно, чем выше общий интернальный локус контроля спортсмена, тем более развита его способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Взаимосвязь интернального локуса контроля и межличностного эмоционального интеллекта также подтверждает, что общение является неотъемлемой частью деятельности спортсмена. Совершенствуя способности познания себя, самоконтроля, самомотивации и сочувствия, спортсмены приобретают более совершенные навыки создания более эффективных взаимоотношений в команде и с тренером. Эта компетенция касается установления успешных контактов и способности управлять эмоциями других. Такой спортсмен обладает широким диапазоном навыков социального общения и тем самым располагает лучшими возможностями общения и установления сотрудничества.

Выявлена взаимосвязь показателя экстернальности в области семейных отношений и направленности личности на общение у баскетбольной команды ($r=0,581$; $p=0.05$). Спортсмены будут стараться не принимать ответственность в семейных отношениях на себя. Такой спортсмен характеризуется высокой эмоциональной привязанностью к близким, зависимостью от мнения окружающих. Семья спортсмена всегда с пониманием и уважением относится к его стремлению быть в спорте, оказывает большую поддержку, и, возможно, только здесь спортсмен может быть самим собой и вести себя как ребенок.

Обратная взаимосвязь экстернального локуса контроля в области достижения успеха и низкого уровня понимания эмоций у баскетболистов ($r=0,600$; $p=0.05$) свидетельствует об отказе считать достижения следствием собственных действий и вместе с тем меньше понимать свои эмоции и эмоции других людей.

Обратная взаимосвязь экстернального локуса контроля в сфере деятельности и управления своими эмоциями ($r=-0,699$; $p=0.05$) говорит о том, что чем выше экстернальность локуса контроля, тем ниже у спортсмена способность и потребность управлять своими собственными эмоциями и соответственно наоборот. Спортсмен не принимает вину за происходящие обстоятельства и тем самым не может адекватно реагировать на эти обстоятельства.

Взаимосвязь экстернального локуса контроля в области неудачи и контроля экспрессии ($r=0,595$; $p=0.05$) указывает на то, что такие спортсмены, обвиняя в отрицательных результатах случай или других людей, будут способны контролировать проявления своих эмоций, гораздо легче обвинить другого в своих бедах, чем принять ответственность на себя, возможно, данный подход для баскетболистов является одним из проявлений защитных механизмов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что локус контроля может выступать как базовое профессионально важное качество спортсмена, которое имеет взаимосвязи со всеми остальными показателями.

УДК 159.99

А. Г. Хаймина

**Результаты психологического сопровождения
экспериментальной деятельности в организации
дополнительного образования**

Аннотация. В статье представлен практический опыт реализации психологического сопровождения экспериментальной деятельности в организации дополнительного образования.

Описаны основные цели такого психологического сопровождения, его возможные направления и результаты. Рассмотрены вопросы организации психолого-педагогического мониторинга в рамках экспериментальной деятельности, проанализированы эффекты

Ключевые слова: сопровождение, экспериментальная деятельность в образовательной организации, психологический и педагогический мониторинг.

Современный усложняющийся мир требует своевременных изменений и обновления сферы образования, которая отвечала бы новым задачам времени, поэтому естественным становится инновационная и экспериментальная деятельность в образовании, разработки новых подходов и новых форм работы педагога. Сфера дополнительного образования предоставляет больше возможностей для инновационной, опытно-экспериментальной и экспериментальной деятельности.

Ярославский городской Дворец пионеров и Дом детского творчества Фрунзенского района г. Ярославля являются федеральными экспериментальными площадками ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования. Причем если для Дома детского творчества это первый опыт включения в экспериментальную деятельность, то Дворец пионеров имеет наработки в рамках муниципальной и федеральной экспериментальных площадок с 2002 года. Опыт Дворца пионеров свидетельствует о том, что экспериментальная деятельность в организации дополнительного образования является точкой ее развития, позволяет обновлять содержание и методы образовательного процесса, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов, запускает процессы личностного развития и социализации учащихся. Одной из составляющих экспериментальной деятельности выступает ее психологическое сопровождение.

Наш практический опыт организации психологического сопровождения экспериментальной деятельности показывает, что оно имеет достаточно широкие возможности. Наиболее актуальная и востребованная задача – дополнение педагогического мониторинга данными психологической диагностики, организа-

ция психологического мониторинга. Психологическая наука и практика предоставляет достаточно широкий спектр диагностических средств, позволяющих выявить многие личностные качества, психические и психологические процессы, особенности личности и способности ребенка.

Практика свидетельствует о том, что анализ всего массива данных и обобщение результатов мониторинга также оптимально осуществлять психологу, поскольку в отличие от педагога дополнительного образования, который взаимодействует только с одним, своим детским объединением, психолог знает большинство детей, занимающихся в организации дополнительного образования, и ведет развивающую работу во многих детских объединениях.

Собирая и анализируя весь массив данных мониторинга, психолог выступает специалистом, компетентным в выявлении взаимосвязей изучаемых явлений, закономерностей развития тех процессов, которые являются целью экспериментальной деятельности.

Еще одно направление психологической работы – экспертиза образовательных программ и методик, которая становится все более актуальной в последнее время, востребована и для развивающей и экспериментальной работы в организации. Психолог может оценить целесообразность, экологичность, соответствие целям и задачам, возрастным особенностям детей и природе развиваемых процессов тех методик и программ, которые были разработаны в экспериментальном режиме.

Среди направлений психологического сопровождения можно выделить:

- разработку содержания развиваемого явления применительно к практике учреждения дополнительного образования (эта работа в большей степени направлена на педагогический коллектив),
- мониторинг развития явления,
- и непосредственно психологическую развивающую работу, которая направлена на ребенка, развитие или актуализацию его личностного потенциала, способностей и возможностей.

Мониторинг в ходе экспериментальной деятельности позволяет достичь одновременно две цели: раскрыть закономерности

развития явления в ходе эксперимента и показать результативность экспериментальной деятельности. Мониторинг экспериментальной деятельности включается в себя не только изучение развиваемого явления, но и, в первую очередь, определение параметров и показателей развиваемого явления, а также поиск либо разработку методов и методик мониторинга, поскольку в ходе экспериментальной деятельности прорабатываются новые для науки и практики вопросы, не имеющие еще однозначного решения, поэтому зачастую сопровождение экспериментальной деятельности требует новых методов и способов их диагностики.

Грамотная реализация мониторинга, анализ и представление полученных результатов, выводы и рекомендации по дальнейшему развитию – важный аспект в успешной экспериментальной деятельности. Аспектами психологического мониторинга могут выступать личностное развитие старшеклассников (социальная одаренность, самоорганизация, активность и др.), проявление изучаемых показателей в конкретных делах, деятельности учащихся, особенности образовательной среды, изучение групповых процессов. Соответственно, возможными результатами психологического сопровождения экспериментальной деятельности становятся следующие данные:

- характеристики образовательной среды организации или детского объединения,
- ценностная направленность образовательной среды детского объединения,
- динамика изучаемого явления и его показателей,
- особенности развития изучаемого явления в зависимости от специфики детского объединения.

Такие данные имеют большой развивающий потенциал для педагога, детского объединения и организации дополнительного образования в целом.

В результате анализа результатов психологического сопровождения деятельности экспериментальных площадок Дворца пионеров «Особенности организации самовоспитания в учреждении дополнительного образования детей», «Развитие социальной активности старшеклассников», «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности ребёнка в

дополнительном образовании детей» и «Развитие социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования детей» нами были выявлены и доказаны следующие закономерности:

✓ Развитие социальной одаренности, активности, самоорганизации может происходить только на основе существования (наличия, разделения, трансляции) в образовательной среде соответствующих ценностей.

✓ Существует определенное соответствие между ценностями, разделяемыми педагогом, и ценностными ориентациями учащихся, также специфика деятельности ребенка в детском объединении дополнительного образования формирующим образом влияет на ценностные основания его активности.

✓ Расширение знаний учащихся о возможных формах и способах развития своих качеств способствует развитию этих личностных качеств и задатков ребенка.

Деятельность федеральной экспериментальной площадки в Доме детского творчества Фрунзенского района г. Ярославля «Самоорганизация детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества» еще не завершена, но по предварительным результатам психологического сопровождения развития процессов самоорганизации можно сделать выводы о том, что:

- особенности самоорганизации зависят от направленности детского объединения и специфики деятельности ребенка;
- в объединениях спортивно-технической направленности организованность ребенка влияет на проявление и развитие его одаренности в данной области;
- процессы самоорганизации разнообразны и не всегда выражаются в форме организованности личности.

Психологическое сопровождение экспериментальной деятельности невозможно без постоянного сотрудничества психолога с педагогами, методистами и другими участниками экспериментальной площадки, без поиска новых форм взаимодействия и организации образовательного процесса.

**Деятельность федеральной экспериментальной площадки
«Самоорганизация детей и педагогов в развитии одарённости
обучающихся Дома детского творчества
Фрунзенского района» как фактор развития организации**

Аннотация. Статья посвящена анализу значения опытно-экспериментальной работы для развития образовательной организации. Автор знакомит с деятельностью федеральной экспериментальной площадки «Самоорганизация детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества Фрунзенского района». В статье рассматриваются цель, задачи исследования и основные направления деятельности. Автор обобщает практический опыт педагогов-экспериментаторов, а также уделяет внимание возникшим в ходе эксперимента проблемам и путям их решения.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная деятельность, самоорганизация, одарённость.

На протяжении последних лет наблюдается стремительное развитие интереса руководителей и педагогических работников организаций дополнительного образования к проведению научных исследований и экспериментальной работы в своих учебных заведениях. Это говорит об осознании педагогическими коллективами необходимости коренных преобразований в образовании и своей ответственности за эти преобразования и необходимости повышения своего научно-педагогического уровня.

С 1.09.2013 года Дом детского творчества Фрунзенского района является экспериментальной площадкой Федерального государственного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования по теме «Самоорганизация детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества». Научные руководители: Виктор Петрович Голованов, доктор педагогических

наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального государственного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования, и Татьяна Николаевна Гущина, доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Федерального государственного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Цель работы федеральной экспериментальной площадки: разработать стратегию и тактику, то есть определить теоретико-методологические основания и методические средства (технологии, методы, формы, приёмы), обуславливающие эффективную самоорганизацию детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся в условиях Дома детского творчества.

Задачи исследования:

- обосновать педагогическую сущность феномена самоорганизации;
- определить потенциалы и риски образовательной среды Дома детского творчества;
- охарактеризовать и обосновать педагогические закономерности и принципы педагогической деятельности по самоорганизации обучающихся;
- разработать модель и технологию самоорганизации обучающихся Дома детского творчества в развитии их одарённости;
- выявить педагогические условия для эффективной самоорганизации обучающихся Дома детского творчества в развитии их одарённости;

С 2013/2014 учебного года в учреждении целенаправленно ведется работа по следующим направлениям:

- Развитие мотивации педагогов к участию в экспериментальной деятельности в формате темы исследования.
- Оказание консультативной и методической помощи педагогам-экспериментаторам.
- Выявление и тиражирование результативного опыта самоорганизации детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома творчества.

Ведется работа по изучению опыта самоорганизации детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся, а так же модернизации системы стимулирования участников эксперимента. В рамках оказания консультативной и методической помощи педагогам, проявившим интерес к экспериментальной деятельности, проводятся консультации, семинары и тренинги по теме эксперимента. Проведены методологический семинар «Сущность и особенности самоорганизации детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома творчества», психолого-методический семинар «Методы работы с одарёнными детьми в Доме детского творчества», семинары по созданию критериальной базы оценивания процесса и результатов самоорганизации детей и педагогов, по созданию листа наблюдений за самоорганизацией детей и педагогов, по описанию уровней самоорганизацией детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества. Для обучающихся объединения «Спортивный балетный танец» проведены тренинги «Развитие навыков самоорганизации». В начале эксперимента был проведен «круглый стол» с представителем Российской академии образования по теме «Потенциал современного дополнительного образования в развитии обучающихся средствами инновационной и экспериментальной деятельности».

В ходе эксперимента создана и реализуется целевая программа по работе с одарёнными детьми в Доме детского творчества на 2013-2017 гг. Ежегодно разрабатываются технические задания для членов Координационного Совета экспериментальной площадки. Методистами, психологами и педагогами-экспериментаторами разработан тезаурус по теме исследования на федеральной экспериментальной площадке, критериальная база оценивания самоорганизации детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества, лист наблюдения за процессами самоорганизации обучающихся, уровни самоорганизации детей и педагогов, программа развивающих психолого-педагогических тренингов.

Опыт специалистов Дома детского творчества был представлен в 2014 и 2015 г. на Брудновских педагогических чтениях, в Москве. По материалам педагогических чтений изданы сборники «Актуальные проблемы самоорганизации детей и

взрослых в профессионально-педагогической деятельности педагога дополнительного образования» и «Воспитательный потенциал современного дополнительного образования детей как фактор развития профессионализма педагога дополнительного образования», в который вошли статья 8 экспериментаторов. В 2015 г. статьи 5 экспериментаторов вошли в сборник Всероссийской научно-практической конференции «Дополнительное образование детей: новые возможности и новая ответственность». В 2014 году Департаментом образования Ярославской области выпущен диск, на котором представлены материалы 9 педагогов-экспериментаторов по теме развития одаренности обучающихся.

В ходе эксперимента нами были выявлены следующие проблемы:

- Незаработанность темы эксперимента в педагогической науке и в практике дополнительного образования. Нет ответа на вопросы: Как влияет самоорганизация на развитие одаренности? Влияет ли? Приносит ли пользу ребенку и педагогу?
- Занятость педагогов-экспериментаторов, у которых подчас нет времени и сил на активную работу на разработческих семинарах.
- Отсутствие научно-исследовательских компетенций педагогов в данной области.

Мы предлагаем следующие пути решения имеющихся проблем:

- Оказание методической и психологической помощи педагогам Службой методического и психологического сопровождения образовательного процесса.
- Проведение семинаров, повышающих научно-исследовательские компетенции педагогов.
- Моделирование педагогами процесса самоорганизации и дополнение разработанными и апробированными материалами программ педагогов-экспериментаторов.
- Использование публикаций для прохождения педагогами аттестации и подтверждения уже имеющихся категорий

Директором ДДТ С.Н. Дудочкиным разработана и внедрена в практику система стимулирования участников данного эксперимента: доплаты, благодарственные письма РАО за участие в экспериментальной деятельности.

В этом учебном году деятельность нашей площадки вышла на новый, практический этап. Началась апробация критериальной базы исследования, разработка алгоритма изучения эффективности работы нашей площадки.

Таким образом, можно сделать вывод, что опытно-экспериментальная деятельность не только позволяет улучшить качество образовательного процесса в учреждении в целом, но и дает возможность удовлетворить потребность педагогов в творческой самореализации, профессиональном развитии, поскольку только творчески саморазвивающийся педагог может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития детей.

УДК 347.157

О. В. Чиркун

Формы и методы подготовки педагогических работников к реализации ювенальных технологий

Аннотация. В статье раскрываются основные принципы подготовки педагогических работников к реализации ювенальных технологий. Среди общедидактических форм и методов обучения взрослых выделены актуальные аспекты работы с педагогическими работниками образовательных организаций в процессе повышения квалификации по направлению защиты прав в отношении несовершеннолетних (согласно уточненному понятию ювенальных технологий). Приведены примеры, каким образом могут быть использованы описанные в тексте статьи формы и методы.

Ключевые слова: повышение квалификации, несовершеннолетний, формы и методы обучения взрослых.

Целями образования взрослых на современном этапе как социального института становятся развитие активности и самостоятельности, интеллектуального и профессионального потенциала личности, уровня культуры, самосознания, совершенствования коммуникативных свойств, социального мышления, общественной мобильности, обеспечивающих интеграцию инди-

вида с обществом, его непрерывное самосовершенствование как субъекта собственного и общественного развития.

В профессиональном стандарте педагога зафиксировано, что учитель должен осуществлять работу по выбору форм правовой защиты, усилению направлений деятельности, связанных с работой с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми обучающимися, имеющими серьезные отклонения в поведении, поиск новых форм и методов, в частности реализации ювенальных практик (технологий) в образовании.

Инструментом в решении проблемы образования взрослых полноценно становится позиция повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Меняется подход к получению знаний, на первое место выходят дисциплины, содержащие интегрированный материал по нескольким смежным областям знаний, например управление проектами, аспекты межведомственного взаимодействия, изучение проявлений деструктивного поведения несовершеннолетних, что направленно на обеспечение готовности педагога к работе в изменяющихся условиях современной социальной ситуации.

Современная наука выделяет следующие основные принципы обучения взрослых (данные принципы выделены с учетом освоения ювенальных практик):

- Принцип приоритетности самостоятельного обучения – значительную помощь в этом оказывает современное дистанционное обучение, деятельность в современных сетевых педагогических сообществах и т.п.

- Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения.

- Принцип использования имеющегося различного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний.

- Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих приобретению и освоению новых профессиональных знаний.

- Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей (лично-деятельностный под-

ход) – в основе индивидуального подхода находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе.

- Принцип элективности обучения.
- Принцип рефлексивности.
- Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося.
- Принцип системности обучения – заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов.
- Принцип развития обучающегося. Обучение должно быть направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.

Учитывая вышесказанное, можно определить приоритетные направления развития образования в области повышения профессиональной квалификации педагогических работников:

- гуманизация (создание условий для самореализации личности каждого потребителя образовательных услуг – повышение квалификации, профессиональная переподготовка, краткосрочное обучение по актуальным вопросам развития системы образования и сопутствующих процессов);
- демократизация (создание условий для субъектов образовательного процесса – выбор образовательных услуг, индивидуальных траекторий / маршрутов для расширения профессиональных возможностей, форм обучения, методического сопровождения и т.п.);
- опережающее ДПО (уровень повышения квалификации (ПК) и профессиональной переподготовки (ПП), уровень профессионального потенциала потребителей образовательных услуг должен опережать и формировать уровень развития системы образования и сопутствующих процессов, его содержание и технологии);
- непрерывное ДПО (создание условий для постоянного профессионального совершенствования потребителей образовательных услуг).

Согласно структурам взаимодействия людей возможны только четыре базисных формы организации обучения:

– индивидуально-опосредованная форма организации обучения – соответствует опосредованному общению (индивидуальная работа обучающегося с учебным материалом, посредством которого он находится в ситуации общения с другим человеком);

– парная – соответствует взаимодействию в обособленной паре (результаты его не используются в других парах);

– групповая – соответствует общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем, осуществляется такое взаимодействие в рамках всего коллектива или в рамках небольшой группы;

– коллективная – соответствует взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава.

В процессе освоения педагогическими работниками ювенальных технологий посредством повышения квалификации необходимо использовать как классические формы обучения (выше упомянутые), так и специфические. Примером одной из форм может служить стажировка. Она позволяет слушателю / обучающемуся вести наблюдение за практической работой более опытных специалистов (в нашем случае посещение стажировочных площадок с демонстрацией прогрессивных и инновационных моделей по профилактике и т.п.), выполнять определенную работу под руководством наставника (при этом своя роль – стажер), получать индивидуальную консультацию, разрабатывать индивидуальный продукт деятельности (проект, программу и т.п.).

Внедрение дистанционной формы обучения становится основой для системы непрерывного образования, в которой технологические средства и информационные образовательные технологии позволяют не только изменить методику освоения возрастающего объема знаний, но и ввести детальную оценку и самооценку процесса обучения, повысить самообразовательную активность человека. В виртуальном пространстве Сетевых оболочек педагогическому работнику и специалисту образовательной организации они помогают увидеть практический опыт разных регионов России и зарубежных коллег, получить интерактивную консультацию и экспертную оценку материалов практической деятельности.

При подготовке педагогических работников к осуществлению комплексной помощи несовершеннолетним в образовательном процессе важно владеть методами работы с источниками информации. Основу работы с учебно-методическими источниками / пособиями составляют методы организации и стимулирования самостоятельного изучения слушателями предложенных им материалов. Основными источниками информации могут выступать учебные / учебно-методические / научно-методические пособия, рабочие тетради, содержательные кейсы (включая видео формат), которые могут быть дополнены приложениями (текстами документов, видеоматериалов, разработки – предыдущий практический опыт), отдельными материалами преподавателей (включая лекторов профессионального сообщества по проблематике обучения).

Одной из специфических форм является ИНСЕРТ – в дословном переводе означает: интерактивная система записи для эффективного чтения большого количества фактов, сведений и аналитического размышления. Этапы ИНСЕРТА соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия. Данный вид работы может использоваться при работе с текстами Стратегий действий в интересах детей (разного уровня), законодательных актов и т.п.

Следует обозначить еще одну форму – эссе (дословно – жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной или социальной проблемы). Эссе целесообразно использовать как небольшое письменное задание обычно на стадии осмысления проблематики, обработки полученной информации по теме, описание своего представления практического «дефицита» и способов его решения.

Одним из основных методов организации образования взрослых в настоящее время признана групповая дискуссия. Близкими по смыслу понятиями выступают диспут – публичный спор на какую-либо тему; диалог – разговор между несколькими лицами, переговоры, обмен мнениями. Тематики для обсуждения довольно широки. Выработка единого взгляда на проблему имеет свои границы. Можно выделить несколько ситуаций, в которых групповая дискуссия окажется более эффективной, чем

многие другие методы. Эффективность внутригрупповой организации работы определяется совокупностью целей деятельности, которые реализуют члены группы в процессе своей работы.

Нетривиальным методом подготовки педагогов к реализации ювенальных технологий является портфолио. Данный метод, применяемый в образовательном процессе для развития культуры сбора, хранения, структурирования, реструктурирования, анализа информации, дает возможность собирать и хранить разнородную информацию в структурированном виде, обеспечивать перегруппировку материала в тех или иных учебных целях, а также при ведении исследовательской работы, разработке учебных проектов, для оценки и самооценки. Портфолио может быть структурировано по нескольким разделам: правовой тематике, защите прав несовершеннолетних, деятельности субъектов профилактики.

Одним из актуальных и продуктивных методов обучения взрослых / подготовки педагогов является метод анализа конкретных ситуаций (в русской транскрипции – *case-study* – кейс-метод). Проблемно-поисковый анализ, прагматическое обучение, ориентация на создание ситуаций выбора (обучение с учетом вариативности), обучение через анализ собственного опыта можно отнести к теоретико-практическим основаниям метода. Кейс представляет собой описание действительных событий в словах, цифрах, образах, действиях; фиксации самого события и его динамики в определенных временных границах и условиях в целях постановки обучающегося перед выбором путей и способов дальнейшего выбора решения проблемы или определением перспективных тенденций развития ситуации. Проблема, содержащаяся в кейсе, не может иметь однозначного решения. В большинстве образовательных случаев к кейсу могут прилагаться методические материалы, рекомендации, инструкции по работе с разного рода информацией, критерии актуальности и состоятельности кейса – ситуации и т.п.

Профессиональное развитие педагогов связано с необходимостью непрерывного образования, организованного через разработку и реализацию социальных, социально-педагогических, социально-воспитательных и социокультурных проектов для выработки умения предвидеть предстоящие про-

блемы и трудности не только в педагогической деятельности, но и в образовательном процессе в целом и обеспечить опережающий характер действий, что важно и при предотвращении правонарушений среди несовершеннолетних. При этом защита прав детей и подростков, социально-стабильное положение обучающегося и т.п. становится ценностью.

Мировой опыт повышения квалификации и профессиональной переподготовки свидетельствует о невозможности конструирования универсальной модели образования взрослых, при этом существует необходимость учета не только многообразия взаимосвязей и ситуаций, но и специфики исторического развития, накопленного продуктивного опыта, особенностей образования взрослых как открытого и гибкого социального института, способствующего развитию личности и общества.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И МЕНЕДЖМЕНТА

УДК 331.56

Л.Г. Батракова

Статистический анализ молодежной безработицы

Аннотация. Безработица среди молодежи является одной из главных проблем мирового сообщества. Она представляет собой один из видов маргинальной безработицы и является важным показателем социального положения молодежи. Представлены тенденции молодежной безработицы в отдельных странах мира. Проведен статистический анализ безработных по возрасту и уровню образования. Сделан анализ молодежной безработицы в Ярославской области.

Ключевые слова: молодежь, молодежная безработица, образование.

Безработица является наиболее острой проблемой, которая оказывает прямое воздействие на каждого человека. На сегодняшний день молодёжный рынок труда характеризуется напряженной обстановкой. Увеличивается диапазон регистрируемой и скрытой безработицы среди молодёжи. Молодежь характеризуется ограниченными возможностями по сравнению с другими категориями населения в связи с тем, что ее конкурентоспособность значительно ниже взрослого населения. Тем самым растет продолжительность молодежной безработицы. Показатели молодежной безработицы в мире в два раза превышают аналогичные показатели для взрослого населения. Начиная с 2007 года, показатели молодежной безработицы росли и, по прогнозам МОТ, рост этот продолжится вплоть до 2018 года[2].

В соответствии с действующими нормативными документами РФ «молодежью» являются граждане в возрасте от 15 до 24 лет включительно (по классификации ООН), то есть это социально активная часть населения, которая представляет собой наиболее перспективную часть наших граждан, желающих

обеспечить реализацию своих интересов. Для этой социальной группы характерно физиологическое взросление; завершение формирования личности; вступление на полноправной основе в основные сферы общественной жизни (экономику, политику, семейные отношения).

Как отмечается в докладе Международной организации труда (январь 2014), в 2013 г. безработными были около 74,5 млн. молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет, что почти на 1 млн. человек больше этого показателя годом ранее. Глобальная безработица среди молодежи достигла 13,1 %, что почти в три раза выше уровня безработицы среди взрослых, в докладе МОТ отмечается, что показатель соотношения безработицы среди молодежи к безработице среди взрослых достиг своего исторического максимума.

В развитых странах, по данным ОЭСР, в настоящее время проживают более 26 млн. молодых людей, которые нигде не работают, не учатся и не проходят профессиональную подготовку. Хуже всего положение в Испании и Греции, где работы, учебы и стажировок нет у каждого пятого жителя в возрасте 15-24 лет. Так, в Португалии и Италии без работы пребывают более 35% молодежи, в Испании - более 50% [2]. (Рис.1)

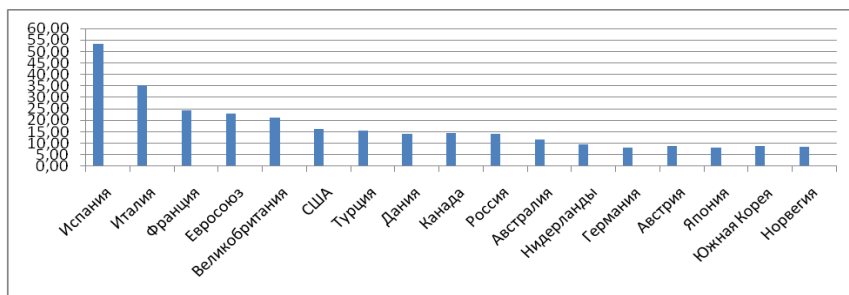


Рис. 1. Молодёжная безработица в странах мира, 2012 г.

На рисунке 1 можно видеть, что уровень безработицы среди молодёжи в сельской местности превышает уровень молодежной безработицы в городах почти во всех странах. Что касается полового признака, то уровень молодежной безработицы в большей степени у женской части населения. В Российской Федерации уровень безработицы по гендерному показателю составляет 11,7% как у мужчин, так и у женщин.

Не менее остра проблема молодёжной безработицы для России и региональная разница в уровнях молодежной занятости. Наибольшая доля безработной молодежи приходится на Северо-Кавказский федеральный округ. В Центральном федеральном округе 40 % безработного молодого населения в возрасте 20-29 лет. Наименьший процент безработных среди молодежи приходится на Приволжский федеральный округ и составляет 35,2 % в возрасте 20-29 лет и 3,6% в возрасте 15-19 лет[3].

Различия в уровне безработицы молодежи разного возраста прямо коррелируют с уровнем образования этих групп. Чем выше возраст, тем больше в поколении более образованных, а с ростом уровня образования молодежи численность безработных снижается, как это демонстрируют данные, представленные в таблице 1.

Безработные по возрасту и уровню образования[4]

	<i>Всего</i>	<i>в том числе имеют образование</i>					
		<i>высшее профессиональное¹⁾</i>	<i>среднее профессиональное</i>	<i>Начальное профессиональное</i>	<i>среднее (полное) общее</i>	<i>основное общее</i>	<i>не имеют основного общего</i>
2014 год							
Всего	3889	709	765	786	1223	372	35
от 15 до 19 лет	162	...	13	18	80	44	6
от 20 до 24 лет	790	171	156	115	286	58	4
от 25 до 29 лет	616	161	106	116	170	57	7
от 30 до 34 лет	484	99	81	97	150	51	5
от 35 до 39 лет	396	64	69	84	127	49	3
от 40 до 44 лет	334	45	66	84	106	32	2
от 45 до 49 лет	340	46	80	90	97	25	2
от 50 до 54 лет	407	57	99	104	119	26	3
от 55 до 59 лет	246	38	59	62	67	19	1
от 60 до 64 лет	88	23	26	15	18	7	0,0
от 65 до 72 лет	24	6	10	3	4	3	0,0
¹⁾ Включая послевузовское образование							

Очевидно, что лучшей защитой от безработицы является наличие высшего образования. У его обладателей шансы попасть в эту категорию самые низкие: 4,4% среди 20–24-летних и 4,1% среди 25–29-летних. В связи с развитием рыночных отношений значимость наличия высшего образования возрастает. Следовательно, многие молодые люди считают получение высшего профессионального образования главным условием для достижения желаемых результатов и получения ожидаемого статуса в обществе.

Анализ молодёжной безработицы в Ярославской области показал, что средний возраст безработных в 2014 г. составил 37,1 лет. Молодежь до 30 лет составляет среди безработных 33 %, наибольшее количество безработных приходится на возрастную группу 20-24 лет [3]. (Таблица 2)

Таблица 2

Распределение численности безработных
по возрастным группам (в процентах к итогу) [4]

	2012	2013	2014
Безработные – всего	100	100	100
в том числе в возрасте, лет			
До 20	4.2	2.0	3.0
20-24	20.4	16.0	15.1
25-29	14.7	17.1	14.9
30-34	7.8	11.6	11.3
35-39	12.9	10.4	14.7
40-44	8.0	10.0	13.2
45-49	11.5	13.2	9.0
50-54	13.6	12.1	9.1
55-59	5.3	5.6	6.8
60-72	1.6	2.0	2.9
Средний возраст безработных, лет	36.3	37.2	37.1

По уровню образования в Ярославской области на протяжении трех лет (с 2012 г. по 2014 г.) наибольшая численность безработных приходится на людей, имеющих начальное профессиональное образование, в 2014г. – 32,6% [5]. (Рис. 2)

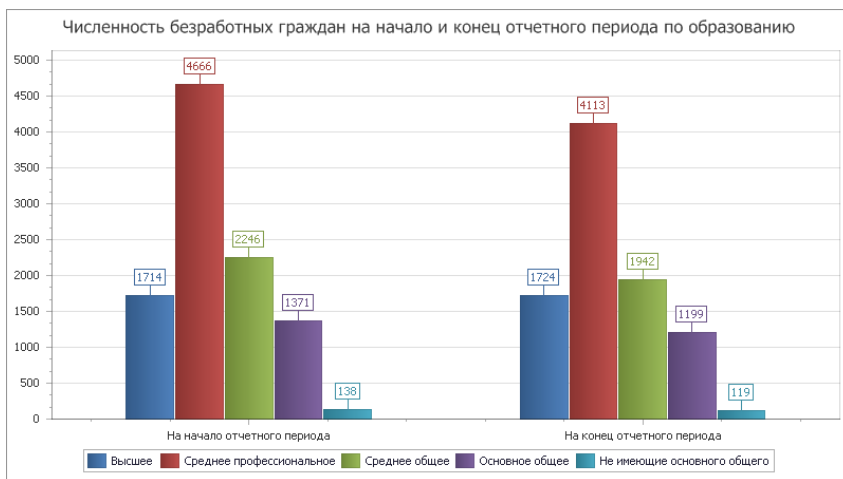


Рис. 2. Зависимость безработицы и образования

По видам экономической деятельности наибольшее количество граждан являются безработными в сфере обрабатывающего производства и составляют 1794 чел., за ней следует сфера оптовой и розничной торговли и ремонта, а совсем отсутствует незанятое население в категории домашних хозяйств.

Можно сделать вывод о том, что на протяжении трёх лет тенденция первенства по численности безработных в Ярославской области у молодых людей в возрасте от 15 до 30 лет сохраняется. При этом существенный уровень безработицы приходится на людей, имеющих начальное профессиональное образование, тем самым молодёжь является наиболее уязвимой категорией граждан в процессе трудоустройства.

Библиографический список

1. Бабушкина, Т. Молодежь на рынках труда и образовательных услуг [Текст] / Т. Бабушкина, М. Гарсия-Исер // Человек и труд. - 2011. - № 6. - С. 40 - 43.
2. Батракова, Л. Г. Социально-экономическая статистика [Текст]: учебник / Л. Г. Батракова. – М.: Логос, 2013. – 480 с.
3. Батракова, Л.Г. Демографические условия формирования трудовых ресурсов [Текст] / Л. Г. Батракова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1 – Т. I (Гуманитарные науки). – С. 68 – 72.

4. Официальный сайт ФСГС [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gks.ru/>

5. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации 2006- 2016 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.mbnnews.ru>

УДК 336

А.Н. Гавин

Цель и задачи ревизии и контроля основных средств в бюджетном учреждении

Аннотация. Статья посвящена особенностям контрольно-ревизионной работы и бюджетного контроля в бюджетных учреждениях, освещены задачи бюджетного контроля, его элементы, определены контрольно-ревизионные процедуры. Определены объекты ревизии операций с основными средствами.

Ключевые слова: Финансовый контроль. Бюджетный контроль. Механизм контроля. Ревизия. Основные средства.

Обязательным условием эффективного функционирования экономики и финансовой системы страны выступает финансовый контроль, являющийся составным элементом государственного контроля по управлению социально - экономическим развитием общества.

Контроль, будучи одной из форм управленческого цикла, представляет собой систему наблюдения, сопоставления, проверки и анализа функционирования управляемого объекта с целью оценки обоснованности и эффективности принимаемых и принятых управленческих решений, выявления степени их реализации, наличия отклонений фактических результатов от заданных параметров и нормативных предписаний, принятия решений по их ликвидации.

Бюджетный контроль – составная часть финансово-экономического контроля, он рассматривается как совокупность мероприятий, проводимых государственными органами по проверке законности, целесообразности и эффективности действий

в образовании, распределении и использовании денежных фондов Российской Федерации, субъектов Федерации и местных органов самоуправления, выявлении резервов увеличения поступлений доходов в бюджет, улучшении бюджетной дисциплины. В условиях рыночной экономики, когда усложняются межбюджетные отношения, усиливается роль налогов как основного источника формирования доходной базы бюджета, многократно возрастает значимость бюджетного контроля. Его значение заключается в содействии успешной реализации бюджетной политики государства, в обеспечении процесса формирования и эффективного использования денежных средств [1].

Итак, задачами бюджетного контроля являются:

- обеспечение правильности составления и исполнения бюджета;
- соблюдение налогового и бюджетного законодательства;
- контроль за правильностью ведения бухгалтерского учета и отчетности;
- проверка эффективности и целевого использования бюджетных средств и средств внебюджетных фондов;
- улучшение бюджетной и налоговой дисциплины;
- выявление резервов роста доходной базы бюджетов разных уровней;
- контроль за реализацией системы межбюджетных отношений;
- проверка обращения средств бюджета и внебюджетных фондов в банках и других кредитных учреждениях;
- контроль за формированием и распределением целевых бюджетных фондов финансовой поддержки регионов;
- пресечение незаконных решений по предоставлению налоговых льгот, государственных дотаций, субвенций, трансфертов и другой помощи отдельным категориям плательщиков или регионам;
- выявление расточительства и финансовых злоупотреблений, принятие адекватных мер наказания к виновным лицам;
- проведение профилактической, информационно-разъяснительной работы с целью повышения бюджетно-финансовой дисциплины [1].

Хотя государственный бюджетный контроль охватывает только общественный сектор экономики, он, как видно из пе-

речня задач, распространяется и на частнопредпринимательскую деятельность при проверке правильности составления налоговых расчетов и деклараций; при выполнении предприятиями государственных заказов, финансируемых из бюджета; при предоставлении предприятиям различных форм собственности субсидий, дотаций, кредитов, а также налоговых льгот (скидок, вычетов, налоговых кредитов). Следовательно, объектом бюджетного контроля выступает не только бюджетно-налоговая сфера и бюджетный процесс, но и весь процесс финансово-хозяйственной деятельности субъектов рыночных отношений. Этим определяется роль и значение бюджетного контроля как важнейшего элемента государственного контроля и управления.

Иными словами, объект бюджетного контроля - денежные отношения, возникающие между государством и юридическими и физическими лицами по поводу мобилизации и перераспределения валового внутреннего продукта на территориальном, социальном и отраслевом разрезах с целью выполнения государством своих функций.

Система бюджетного контроля в целом состоит из следующих элементов:

- предмет контроля;
- принципы контроля;
- объект контроля;
- субъект контроля;
- сбор и обработка исходных данных для проведения контроля;
- процесс контроля;
- техника и технология контроля;
- методика контроля;
- результат контроля;
- принятие решения по результатам контроля.

Перечисленные элементы системы контроля составляют в совокупности механизм бюджетного контроля. Наиболее существенными элементами контроля, от которых зависит эффективность проводимых контрольно - ревизионных мероприятий, являются субъекты контроля, объект, процесс и методика контроля. Конечно же, все это должно опираться и регламентироваться нормативными юридическими документами, которые в совокупности образуют финансовое (бюджетное, налоговое) право.

С учетом действующей практики технологию хозяйственного контроля можно представить как последовательность выполнения стадий, в составе которых выполняются контрольно-ревизионные процедуры.

Стадия 1. Организационно-подготовительная.

Содержание: выбор объекта для проверки и влияния.

Процедуры:

- ориентация контрольной деятельности в соответствии с общегосударственными интересами;
- постановка вопросов для проверки и планирования контрольной деятельности.

Стадия 2. Технологическая.

Содержание: проверка контролируемого объекта.

Процедуры:

- осмотр и наблюдение;
- сбор информации;
- обработка информации;
- оценка информации.

Стадия 3. Результативная.

Содержание: комплексный анализ и ликвидация допущенных недочетов.

Процедуры:

- анализ допущенных отклонений (нарушений) и причин их возникновения;
- формулирование выводов и оценка состояния объекта, который контролируется;
- выработка решений и мероприятий по ликвидации недочетов и нарушений;
- применение соответствующих санкций к объектам, которые контролируются или виновным лицам;
- обсуждение мероприятий в коллективе и воспитательное влияние на его работников.

Стадия 4. Инспекционная.

Содержание: проверка выполнения решений.

Процедуры:

- использование контролирующим органом различных форм проверки выполнения решений;
- наблюдение за выполнением предложений.

Основная цель ревизии - выявить хозяйственные и финансовые нарушения, преступления, факты бесхозяйственности, краж, установить причины и условия, которые им благоприятствовали, виновных в этом лиц, принять меры по возмещению причиненного ущерба, убытка, применение мероприятий по ликвидации недочетов и правонарушений, а также привлечение к ответственности (административной или иной) лиц, допустивших нарушения [2, с.128].

Объектами ревизии операций с основными средствами являются:

1. Первичные документы о поступлении, передаче, реализации, инвентаризации, начислении амортизации (износа), ликвидации объектов основных средств: накладные, акты приемки-передачи (ликвидации) основных средств, ведомости начисления амортизации (износа), акты переоценки, дефектные акты, акты выполненных работ по ремонту основных средств, сметы и договоры на капитальный ремонт, техническое обслуживание основных средств подрядными организациями.

2. Регистры аналитического и синтетического учета: инвентарные карточки учета по отдельным объектам основных средств; описи инвентарных карточек по учету основных средств; карточки группового учета основных средств (для начисления износа и амортизации по группам основных средств); инвентарные списки основных средств, ведущиеся материально ответственными лицами структурных подразделений учреждения по месту нахождения (использования); оборотные ведомости в бухгалтерии в разрезе групп, объектов основных средств по материально ответственным лицам и учреждению; журналы-операций, план финансово-хозяйственной деятельности (бюджетная смета), отчетность о движении основных средств.

Ревизия является составной частью последующего хозяйственного контроля, одним из методов его внедрения. Название этого метода идет от латинского слова *revisio* - «пересмотр» или «снова осматриваю» [2, с. 39].

Ревизию основных средств рекомендуется проводить в такой последовательности:

- проверка фактического наличия и сохранности собственных и арендованных объектов;

- проверка своевременности и полноты их оприходования;
- проверка законности проведения операций по их перемещению;
- проверка правильности начисления амортизации;
- проверка организации и состояния бухгалтерского учета основных средств.

Ревизор не может приступать к ревизии, если по вопросам, которые подлежат проверке, не организован (запущен) бухгалтерский учет.

О невозможности проведения ревизии составляется соответствующий акт, в котором отражаются конкретные недочеты. После этого ревизор выносит руководителю учреждения соответствующие предложения относительно устранения выявленных недочётов с установлением срока выполнения этих указаний. О запущенном ведении бухгалтерского учета ревизор докладывает должностному лицу, которое назначило ревизию, чтобы решить вопросы относительно привлечения виновных лиц к административной ответственности и повторного назначения проведения ревизии.

Обеспечение сохранности основных средств в значительной степени зависит от постановки их учета. Проверка состояния учета основных средств, нужно убедиться в правильности организации аналитического учета; выяснить, все ли основные средства учреждения закреплены за материально ответственными лицами; правильно ли проведена последняя инвентаризация, каковы выявленные ею недостатки или излишки и отражены ли они в учете; проконтролировать достоверность учетных данных о наличии и движении основных средств.

Библиографический список

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998г. № 145-ФЗ // URL: <http://base.garant.ru/>
2. Полещук, Т.А., Митина, О. В. Бухгалтерский учет в бюджетных организациях [Текст]/ Т.А. Полещук, О.В. Митина. - ИНФРА-М, 2012. - 294с.

**Актуальные проблемы международных
грузовых автомобильных перевозок в странах
Евразийского Экономического Союза**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы международных грузовых автомобильных перевозок в странах ЕАЭС. Изучена современная ситуация на рынке грузовых международных автомобильных перевозок в русле применения Конвенции МДП. Предложены основные направления по совершенствованию работы государственных органов и участников ВЭД по организации международных грузовых автоперевозок в странах ЕАЭС.

Ключевые слова: международные грузовые автомобильные перевозки, национальный гарант, Конвенция МДП, книжка МДП, обеспечение уплаты, таможенные платежи, транзит товаров.

Современное состояние международных экономических отношений стран ЕАЭС требует от участников данных процессов способности оперативно находить рациональное решение в сложных обстоятельствах. Одним из таких проблемных вопросов являются международные грузовые автомобильные перевозки. В аспекте изучаемого нами вопроса - это прежде всего грузовые автоперевозки между Российской Федерацией и странами Европейского Союза.

С начала 2016 года в отношениях России и Польши относительно грузовых автомобильных перевозок складывается негативная ситуация для обеих сторон. Конфликт между РФ и Польшей произошел по вопросу выдачи разрешений на автомобильные перевозки по межправительственному соглашению о международных автомобильных перевозках от 1996 года. В 2015 году Польша получила от России квоту в 80 тысяч разрешений на грузоперевозки через Россию в нескольких категориях: дву-

сторонние перевозки между Польшей и Россией, транзитные перевозки и перевозки третьих стран. [1] В январе 2016 года польская сторона потребовала увеличить квоту разрешений на перевозки в третьи страны через территорию РФ с 45 тысяч до 100 тысяч, а это означало бы уменьшение доли в перевозке российских транспортных предприятий. С 1 февраля польские грузоперевозчики потеряли разрешение на перевозки товаров через территорию России в результате внесения Министерством транспорта РФ в декабре 2015 года дополнений к соответствующей части польско-российского соглашения.

Разумеется, данные обстоятельства приводят к большим убыткам с обеих сторон участников конфликта. Потери польского транспортного сектора за один день простоя в Ассоциации международных перевозчиков Польши, по данным агентства RFM 24, оценили в 127 млн. рублей [2].

Российские автоперевозчики выбрали два пути обхода территории Польши. Первое – через Белоруссию в порт Клайпеды (Литва). Второе – через Белоруссию в Украину, а затем в Венгрию и Словакию. Безусловно, данный факт привел к увеличению нагрузки на пограничные таможенные органы Белоруссии – партнера РФ по ЕАЭС. В этих обстоятельствах и российские автоперевозчики несут дополнительные расходы. Авторы статьи считают, что в данной ситуации специалисты Минтранса России придерживаются верной позиции и обеспечивают защиту экономических интересов РФ на должном уровне.

Также в рамках данной работы авторы считают необходимым рассмотреть еще один актуальный вопрос, напрямую связанный с темой международных грузовых автомобильных перевозок стран ЕАЭС, – транзит иностранных товаров через территорию и на территорию Российской Федерации.

Страны Евразийского экономического союза последовательно принимают меры к созданию национальных гарантов обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров. Об этом процессе заявил руководитель Федеральной Таможенной Службы России Андрей Бельянинов на заседании объединенной коллегии таможенных служб государств членов Таможенного Союза 16 сентября 2015 года в Минске [3].

Основным инструментом, обеспечивающим гарантию уплаты таможенных платежей при транзите товаров в экономически развитых государствах, в том числе странах ЕАЭС, является Таможенная Конвенция о международной перевозке грузов с применением книжки МДП (Конвенция МДП 1975 года) – международное соглашение, принятое в 1975 году под эгидой Европейской экономической комиссии ООН.

В рамках процедуры МДП товар, прошедший таможенное оформление, помещается в грузовой отсек транспортного средства, на который в большинстве случаев накладываются средства идентификации (пломбы, запорно-пломбировочные устройства) должностными лицами таможенных органов. Использование книжек МДП снижает финансовые и временные затраты на проведение операций с товарами, находящимися под таможенным контролем.

За последние 10 лет среднее количество ежегодно выдаваемых по всему миру книжек МДП постоянно возрастало и достигло 3 млн. экземпляров. Конвенция МДП подписана 68 государствами, из них по этой системе работают 58 стран, расположенных в Европе, Азии и на Ближнем Востоке. Ожидалось, что в 2015 году к Конвенции присоединится Китай [4].

Однако до настоящего времени остается неурегулированным вопрос исполнения Ассоциацией международных автомобильных перевозчиков (далее АСМАП), которая является гарантом оплаты таможенных платежей в РФ при использовании книжки МДП, своих обязательств по уплате таковых. Специалистами ФТС выдвигаются претензии к процессу взаимодействия федерального органа власти и российской структуры, являющейся гарантийным объединением.

Основной причиной расторжения соглашения о сотрудничестве послужил огромный долг АСМАП перед ФТС по количеству требований по уплате таможенных платежей. По данным ФТС, сумма задолженности в 2013 году превышала 20 млрд. рублей и составила 41% от общей суммы задолженности участниками ВЭД перед таможенными органами. В течение длительного времени сохранялась тенденция к увеличению такой задолженности в предыдущие годы: за 2010 год – 7,3 млн. рублей, за 2011 год – 13,6 млн. рублей, за 2012 год – 16,6 млн.

рублей [5]. Данная задолженность образовалась в результате недоставки товаров, перемещаемых с использованием книжек МДП, и неисполнением АСМАП обязательств по уплате таможенных платежей, данный факт наносит прямой ущерб федеральному бюджету страны, по мнению специалистов ФТС.

25 февраля 2015 года Президент РФ подписал перечень поручений, направленных на обеспечение действий на территории РФ Таможенной Конвенции о международной перевозке грузов с применением книжки МДП. Одновременно в рамках общей стратегии импортозамещения в национальной экономике, проводимой Правительством РФ, специалистами ФТС разрабатывается вопрос о создании национального гаранта по обеспечению уплаты таможенных платежей при транзите товаров [6].

В данной работе, считаем нужным выделить основные аспекты, которые необходимо учесть для разработки и последующего внедрения в практику работы отрасли национального варианта обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров:

1. Для разработки и внедрения национального гаранта при транзите товаров необходимо выделить лучшие элементы из практики применения Конвенции МДП и внедрить их в процесс разработки и эксплуатации возможного национального гаранта.

2. При создании национального гаранта необходимо перестроить систему электронного обмена информацией при транзите товаров прежде всего в таможенных службах стран ЕАЭС и обеспечить их совместимость с электронными системами обмена информацией иностранных государств, особенно в применении предварительного информирования при передвижении иностранных товаров.

3. Для успешной разработки и внедрения в практику работы внешнеэкономической отрасли национального гаранта уплаты таможенных платежей при транзите товаров необходимо применить эффективную и доступную методику по расчету размера таможенных платежей именно в условиях работы пограничных таможенных органов (международных автомобильных пунктов пропуска – МАПП) и внутренних таможенных постов, обслуживающих большие грузопотоки.

Учет вышеобозначенных вопросов и требований, на наш взгляд, обеспечит эффективное внедрение в работу внешне-экономической отрасли национального гаранта по уплате таможенных платежей при транзите товаров и будет способствовать конструктивному разрешению конфликтной ситуации по грузовым автоперевозкам между РФ и Польшей.

Библиографический список

1. Грузоперевозки между Россией и Польшей могут прекратиться [Электронный ресурс]. URL: http://www.gazeta.ru/auto/2016/01/29_a_8046647.shtml
2. Польские перевозчики оценили потери от прекращения движения фур в Россию [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tks.ru/logistics/2016/02/03/0007>.
3. Заседание объединенной коллегии таможенных служб государств-членов Таможенного союза в Минске [Электронный ресурс]. URL: <http://www.belta.by/photonews/view/zasedanie-objedinennoj-kollegii>.
4. Страницы в тумане. Книжки МДП формально начали действовать по всей России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2015/04/07/mdp.html>.
5. Торговля под угрозой / Эксперт Online 02 сентября 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://expert.ru/2013/09/2/torgovlya-pod-ugrozoj>.
6. Перечень поручений Президента РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/47751>.

УДК 37.02

А. Г. Колтакова

Развитие электронного образования в России

Аннотация. Рассмотрены основные этапы развития электронного образования в России: компьютеризация, информатизация, децентрализация в сфере образования, модернизация и вхождение отечественного образования в общемировое обра-

зовательное пространство - присоединение России к Болонскому процессу. Показаны основные направления и сформулированы задачи электронного обучения (e-learning).

Ключевые слова: информатизация, электронное обучение.

К важнейшим глобальным проблемам XXI в. можно отнести и информатизацию образования. Электронное образование давно получило практическое применение в европейских и западных странах. Интенсивному развитию и применению электронного образования способствовало появление информационно-коммуникативных технологий. Информатизация российского образования началась в 1985 г. с государственной реформы образования 1984 г. В это время было принято важное правительственное решение о направлении в сферу образования нескольких тысяч первых советских персональных ЭВМ.

В информатизации образования выделяют несколько этапов.

Этап «компьютеризации» (1985 – 1993) длился до принятия Программы информатизации образования Российской Федерации. В эти годы педагогические вузы начали подготовку учителей информатики. Образовательные учреждения стали оснащать разнородной компьютерной техникой. При Институте информатизации образования был создан Российский фонд компьютерных учебных программ (РОСФОКОМП), а в средних учебных заведениях был введен курс основ информатики и вычислительной техники.

Этап «информатизации» (1993 – 1998) длился до принятия Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации. В этот период были разработаны первые концепции информатизации образования Российской Федерации. В 1993 г. была принята Программа информатизации образования в Российской Федерации на 1994 – 1995 гг.

В целях разработки единой государственной научно-технической политики приказом Госкомвуза России от 9 ноября 1995 г. № 1509 «Об упорядочении деятельности научно-технических советов в области информатизации образования» был образован Научно-экспертный совет по информатизации высшей школы, который впоследствии был реорганизован в Научно-экспертный совет по информатизации сферы образования.

Этап децентрализации в сфере образования, в том числе и в процессах информатизации (1998 – 2001) продолжался до окончания сроков действия региональных программ информатизации систем среднего образования. В 1998 – 1999 гг. были разработаны региональные и даже локальные (для отдельных учебных заведений) программы информатизации образования. Финансирование этих программ осуществлялось из различных источников: местные бюджеты, внебюджетные средства организаций, поддержка со стороны различных фондов и т.д.

Этап модернизации отечественного образования и вхождения его в общемировое образовательное пространство начался с 2001 г., когда государство вновь приступает к целенаправленной деятельности по информатизации образования. С этого времени финансирование принимает конкурсный характер. В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу на берлинской встрече министров образования европейских стран. Для нее начался процесс вхождения в общемировое образовательное пространство. Присоединение России к Болонскому соглашению привело к пересмотру отечественной системы образования в части ее сближения и гармонизации с системами высшего образования стран Европы.

Главной задачей модернизации отечественного образования является его информатизация, которая выполняется по следующим направлениям:

- оснащение учебных заведений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего повысить эффективность образовательного процесса (*педагогическая информатика*);

- использование современных средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса;

- распространение дистанционного образования, позволяющего расширить масштабы образовательного пространства и обеспечить возможность доступа к образовательным ресурсам России и других стран мирового сообщества;

- радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях, ориентированное на выработку качественно новой модели подготовки людей к жизни и деятельности в условиях постиндустриального информационного общества.

Электронное обучение является одним из инструментов, позволяющих решить проблему применения наиболее быстрых способов процессов генерации и передачи знаний. По определению *электронное обучение*– это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Электронное обучение (e-learning) – это передача знаний и управление процессом обучения с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий.

По определению специалистов ЮНЕСКО «e-Learning – это обучение с помощью Интернета и мультимедиа». К электронному обучению относится:

- самостоятельная работа с электронными материалами, с использованием персонального компьютера, КПК, мобильного телефона, DVD-проигрывателя, телевизора;

- получение консультаций, советов, оценок у удаленного (территориально) эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия;

- создание распределенного сообщества пользователей (социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;

- своевременная круглосуточная доставка электронных учебных материалов; стандарты и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения;

- формирование и повышение информационной культуры у всех руководителей предприятий и подразделений и овладение ими современными информационными технологиями, повышение эффективности своей обычной деятельности;

- освоение и популяризация инновационных педагогических технологий, передача их преподавателям;

- возможность развивать учебные веб-ресурсы;

- возможность в любое время и в любом месте получить современные знания, находящиеся в любой доступной точке мира;

- доступность высшего образования лицам с особенностями психофизического развития [1].

Законодательное обеспечение реализации образовательных программ с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В заключение отметим, что ввиду интенсивного развития компьютерных технологий внедрение электронного образования стало очевидной необходимостью. Залогом повышения качества образования не только в России, но и во всем мире является применение интернет-технологий в образовательной системе.

Библиографический список

1. Электронное обучение //Википедия: Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%EB%E5%EA%F2%F0%E5%ED%E5%E5_%E5%E1%F3%F7%E5%ED%E8%E5

УДК 005.94

Г. Н. Краснова

Система управления знаниями

Аннотация. Управление знаниями становится сегодня решающим фактором социально-экономического развития. Умение грамотно применять знания приводит к повышению эффективности, результативности работы организации, в том числе к максимизации получения прибыли.

Ключевые слова: знания; знания как экономический ресурс; управление знаниями; система управления знаниями.

В новой экономике XXI века производство знаний служит основным источником роста социально-экономической жизни развитых стран. На протяжении всей истории человечества знания были важным фактором его интеллектуального и социально-экономического развития.

В процессе перехода от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу базовым понятием становится знание как экономический ресурс. Оно занимает важное место в процессе производства наряду с трудовыми, материальными, финансовыми ресурсами. Поэтому знание можно рассматривать как ресурс, продукт и услугу, которая лежит в основе формирования нового рынка – рынка знаний [7, с. 95].

Понятие «знание» многозначно, его трактовки различаются в зависимости от многих факторов: от характера исторической эпохи, от особенностей культуры того или иного общества, от понимания актуальных целей и задач и т. д. [2, с. 109].

Основные подходы определяют знание как

- часть сознания;
- нечто общее в отражении предметного разнообразия;
- способ упорядочения действительности;
- некоторый продукт и результат познания;
- способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта [2, с. 109].

Современные зарубежные экономисты сущность знания анализируют с двух различных позиций.

– традиционная позиция для стандартной микроэкономики понимает знание как информацию, необходимую экономическим агентам или менеджерам для совершения рационального выбора. Здесь знание рассматривается через процесс превращения неких исходных данных в собственное знание, которое может быть использовано для анализа реальной ситуации, что по сути своей мало отличается от информации.

– с другой позиции, которой в период становления экономики знаний уделяется все большее внимание, знание рассматривается как экономический актив, аналогичный иным, давно известным видам активов - финансовым, материальным и т. п. В этом случае знание выступает как ресурс (сырье производства) и как продукт (инновация).

Знание – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека [5].

Знание (в широком смысле) – совокупность понятий, теоретических построений и представлений.

Знание (в узком смысле) – признак определенного объема информации, определяющий ее статус и отделяющий от всей

прочей информации по критерию способности к решению поставленной задачи.

Знание (с точки зрения представления знаний в интеллектуальных системах) – это связи и закономерности предметной области (принципы, модели, законы), полученные в результате практической деятельности и профессионального опыта, позволяющего специалистам ставить и решать задачи в данной области [5].

Американский учёный, один из влиятельных экономистов XX века Питер Друкер определил знания как ключевой ресурс мировой экономики. «Традиционные составляющие производства – земля, труд и капитал, – пишет он, – становятся ограничивающими факторами, нежели движущей силой... Знания становятся основной составляющей производственного процесса».

Экономическое понятие «знание» связано с фундаментальными экономическими понятиями «польза», «полезность» [8].

Роль знания в экономическом развитии была сформулирована Адамом Смитом, который подчеркивал значение профессий, связанных с производством «экономически полезного знания» [2, с. 111].

В новой постиндустриальной экономике знания выступают как:

- 1) непосредственный продукт деятельности;
- 2) предмет непосредственного конечного потребления;
- 3) производственный ресурс, используемый в процессе производства продукции;
- 4) предмет и средство распределения и/или рыночных трансакций;
- 5) средство тезаврации;
- 6) орудие или инструмент управления;
- 7) средство консолидации общества [8].

Экономические знания представляют собой ценную экономическую информацию, являющуюся результатом осмысленной познавательной деятельности субъекта и целенаправленно используемую им для воспроизводства экономических благ (с целью наиболее полного удовлетворения соответствующих потребностей). С точки зрения субъектной структуры человеческой деятельности различают индивидуальные и личностные, групповые и

корпоративные, а также общественные знания. С экономической точки зрения особый интерес представляют личностные и организационно-корпоративные экономические знания.

В современных экономических условиях объектом рыночных отношений все чаще становятся не материальные блага, а различные технологии, информация и базы данных, поэтому роль знаний в деятельности современных компаний возрастает. Так как знания становятся ключевым ресурсом развития организации, то им нужно качественно управлять для достижения высокой эффективности его использования. С этой целью в организациях формируется система управления знаниями.

Сам термин «управление знаниями» появился пятнадцать лет назад как новое направление в менеджменте. Поначалу оно не было связано с информационными технологиями и предполагало создание руководств и методик для оптимального использования интеллектуального потенциала работников компаний.

В современной литературе управление знаниями рассматривается как управленческая функция, которая заключается в «систематическом и целенаправленном формировании, обновлении и применении знаний для максимизации эффективности компании и прибыли от активов, основанных на знаниях» [6].

Управление знаниями определяется как «новая межфункциональная дисциплина и новый вид управленческой деятельности, направленный на интенсивное использование нематериальных активов как главных ресурсов экономики знаний и стимулирование инноваций с целью максимизации эффективности экономики и отдельного предприятия и формирование на этой основе реальных конкурентных преимуществ» [10].

Управление знаниями – это технология, включающая комплекс формализованных методов, охватывающих поиск и извлечение знаний, их структурирование и систематизацию в целях обеспечения удобного хранения и поиска, анализ знаний для выявления аналогий и зависимостей; обновление и распространение имеющихся знаний и генерацию новых. В связи с этим общая задача управления знаниями – тактическая и стратегическая цель управления, методология управления, предусматривающая извлечение знаний из документов, баз данных, электронных архивов, «голов работников» и т. д., и распространение

знаний, включающее в том числе «закачку» специализированных знаний в головы сотрудников [2, с. 111].

М. К. Мариничева в работе «Управление знаниями на 100 %: Путеводитель для практиков» дает следующее определение: «Управление знаниями – это создание организационных, технологических и коммуникационных условий, при которых знания и информация будут способствовать решению стратегических и тактических задач организации» [2, с. 111].

Л.А. Трофимова и В.В. Трофимов выделяют два подхода к управлению знаниями.

Подход первого поколения – ценные знания в организации уже существуют, то есть они уже созданы и все, что требуется сделать, – это должным образом зафиксировать их закодировать и распространить. Следовательно, целью является не совершенствование процесса производства (создания) знания, а лишь его использование (применение в практической деятельности).

Подход второго поколения – знания не существуют в готовом виде, они производятся в процессе обработки знаний. Использование знаний в бизнес-процессах проверяет знания и выявляет новые проблемы, формируя спрос на новые знания и его удовлетворение [9, с. 48].

Р. Раггс в своей работе «Состояние понятия: управление знаниями на практике» выделил в управлении знаниями восемь процессов [1, с. 48-55]:

1. создание новых знаний;
2. обеспечение доступа к ценным знаниям, находящимся за пределами организации;
3. использование имеющихся знаний при принятии решений;
4. воплощение знаний в процессах, продуктах и/или услугах;
5. представление знаний в документах, базах данных, программном обеспечении и т.д.;
6. стимулирование роста знаний посредством организационной культуры и поощрений;
7. передача существующих знаний из одной части организации в другую;

8. измерение ценности интеллектуальных активов (knowledgeassets) или/и влияния «управления знаниями» на результаты бизнеса.

Методы управления знаниями должны быть связаны со стратегией организации, так как они оказывают практическое влияние на процесс принятия решений. Исходя из того, что основной задачей компании на стратегическом уровне является синтез стратегии управления знаниями и общей стратегии компании, процесс управления знаниями на этом уровне может быть представлен в виде последовательности трех этапов [2, с. 111]:

1. Оценка интеллектуального капитала, заключающаяся в разработке системы показателей, с помощью которых можно оценить увеличение базы знаний компании.

2. Создание и поддержание знаний, связанное с формированием интеллектуального капитала.

3. Ликвидация знаний, представляющая собой оценку интеллектуального капитала как с позиции альтернативных затрат, то есть затрат на более выгодное размещение интеллектуального капитала в других видах деятельности, так и с позиции альтернативных источников стоимости, то есть преимуществ от разнообразия активов.

На современном этапе экономического развития организации применяют системный подход к управлению знаниями.

В большом экономическом словаре система управления определяется как «некоторая целостность, состоящая из взаимосвязанных частей, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики целого. ... Основными элементами системы являются цели, задачи, структура, техника и технология, люди. Между всеми элементами системы существуют двусторонние и многосторонние связи, вызывающие изменение поведения людей в организации» [3].

Системы управления знаниями появились в середине 90-ых гг. в корпорациях, где проблемы обработки информации приобрели особую остроту и стали критическими. При этом стало очевидным, что основным узким местом является обработка знаний, накопленных специалистами компании, так как именно знания обеспечивают преимущество перед конкурентами.

Система управления знаниями выступает как совокупность следующих элементов: субъекта и объекта, связанных

между собой управляющим воздействием, то есть функциями, методами, инструментами управления.

С точки зрения В.А. Дресвянникова [4], система управления знаниями предприятия включает в себя следующие основные подсистемы:

- основную цель (целевую функцию);
- субъекты и объекты управления, объединенные в организационную структуру;
- функции субъектов управления;
- методологию, методы, средства;
- техническое обеспечение.

Все элементы системы управления знаниями как экономическим ресурсом, также методы и приемы действуют взаимосвязано. Используя их взаимосвязь в процессе управления организации, получают повышение эффективности, результативности работы организации, в том числе максимизацию получения прибыли.

В современных условиях управление знаниями создает условия, при которых образование превращается в разновидность инвестиций, профессиональный опыт становится экономическим активом. Современной организации для своевременного принятия адекватных решений в условиях новой экономики – экономики знаний, в условиях растущей конкуренции важно правильно уметь грамотно применять знания, что совершенствует все бизнес-процессы.

Библиографический список

1. Адлер, Ю.П., Черных, Е.А. Управление знаниями: новые акценты поиска источников конкурентных преимуществ [Текст] / Ю.П. Адлер, Е.А. Черных // Стандарты и качество. – 2002. - № 6. – С. 48-55.

2. Батракова, Л. Г., Колпакова, А. Г. Стратегия и тактика процесса управления знаниями [Текст] / Л. Г. Батракова, А. Г. Колпакова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. I (Гуманитарные науки). - С. 109-112.

3. Большой экономический словарь [Текст] / Под ред. А.Н. Азрилияна. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Институт новой экономики, 2002. – С. 955.

4. Дресвянников, В.А. Построение системы управления знаниями на предприятии [Текст]: учебное пособие / В.А. Дресвянников. – М.: КНОРУС, 2006. – С. 344
5. Интеллектуальные информационные системы [Текст]: учебное пособие / А. А. Смагин, С. В. Липатова, А. С. Мельниченко. – Ульяновск: УлГУ, 2010. – С. 136.
6. Мильнер, Б.З., Румянцева, З.П., Смирнова, В.Г., Блиникова, А.В. Управление знаниями в корпорациях [Текст] / под ред. проф. Б.З. Мильнера / Б.З. Мильнер, З.П. Румянцева, В.Г. Смирнова, А.В. Блиникова. – М.: Дело, 2006. - С. 85.
7. Краснова, Г.Н. Классификация знаний как экономического ресурса [Текст]: сборник научных работ студентов, магистров, аспирантов и соискателей / Г.Н. Краснова. – Ярославль: ООО «Канцлер», 2013. – С. 95 – 100.
8. Рагулина, Ю. В. Стратегия управления промышленным производством в условиях функционирования экономики знаний и превращения их в основной фактор производства [Электронный ресурс]. URL <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-ekonomika/a822.php>.
9. Управление знаниями [Текст]: учебное пособие / Л.А. Трофимова, В.В. Трофимов. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – С.77.
10. Экономика знаний: Коллективная [Текст]: монография / отв. ред. проф. В.П. Колесов. – М.: М.: ИНФРА-М, 2008. - С. 100.

УДК 378.147.88

Г. М. Криницкая

Развитие коммуникативной компетентности студентов менеджеров в процессе обучения

Аннотация. В данной статье говорится о необходимости дополнительного внимания развитию коммуникативной компетентности студентов менеджеров в вузе, так как коммуникативно-информационная сторона делового общения является важной

составляющей в специфике работы менеджеров. Решению данной проблемы будут способствовать студенческие клубные объединения. Предлагается проектирование клубной деятельности силами самих студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, клуб, проект, профессиональная деятельность, внеучебная деятельность.

Высокие темпы научно-технического прогресса, динамичность развития организаций, жесткая конкуренция фирм определяют большую роль развития научно-технической составляющей функционирования всех предприятий. Современный менеджер должен обладать активной жизненной позицией, иметь высокий уровень знаний, умений и навыков, иметь предпринимательский дар и, что не менее важно, быть коммуникабельным. Только так он сможет доказать свою конкурентоспособность на рынке труда.

На сегодняшний день необходима дополнительная система обучения менеджеров в сфере высших учебных заведений коммуникативной компетентности. Студенты – менеджеры в вузе, получают общие универсальные знания и умения руководства организацией, но не имеют при этом достаточной практики в реализации полученных знаний. Поэтому необходимо дать возможность специализации в выбранном направлении студента во время обучения. Этому способствуют разработанные программы по дополнительному образованию в вузе, которые зачастую являются платными, что делает их порой не востребованными студентами. Но социальные практики необходимы менеджерам по разным направлениям их профессиональной деятельности.

В условиях профессиональной деятельности коммуникативно-информационная сторона делового общения – это процесс, в ходе которого работник, группа или организация передает какой-либо вид информации другому работнику, группе или организации. Следовательно, в условиях делового общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Коммуникации формируют устойчивую связь между участниками управленческого процесса.

Цели коммуникации направлены на:

- организацию обмена информацией между участниками управления;
- установку взаимосвязи между работниками предприятия;
- формирование общих взглядов на внутреннюю среду предприятия;
- организацию совместных работ между работниками для достижения целей предприятия.

Система коммуникаций в организации, в зависимости от способа обмена информацией, подразделяется на коммуникации:

1. организационные;
2. межличностные, которые, в свою очередь, подразделяются на:
 - формальные, определяемые правилами, должностными инструкциями, политикой организации (горизонтальные, вертикальные, диагональные);
 - неформальные, которые не следуют общим принятым правилам и установлены в организации (управление, основанное на выходах в народ, «виноградная лоза»).
3. на устной форме обмена информацией;
4. коммуникации на письменной основе обмена информацией.

Студент должен усвоить не только знаниевый компонент системы коммуникаций, но и приобрести собственный опыт по его осуществлению. Ему необходимо дать возможность закрепить полученные знания на практике.

Во время занятий студенты должны овладеть рядом специфических умений, необходимых для осуществления коммуникаций в профессиональной деятельности. Согласно Федеральному образовательному стандарту высшего профессионального образования бакалавров, направления подготовки менеджмент, необходимо развить у студентов решение следующих профессиональных задач, в которых прослеживаются составляющие коммуникативной компетентности в:

1. Общекультурных компетенциях:
 - способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

2. Общепрофессиональных компетенциях:

- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4);

3. Профессиональных компетенциях организационно-управленческой деятельности:

- владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе, в межкультурной среде (ПК-2);

4. Профессионально-прикладных компетенциях

4.1. организационно-административной деятельности:

- умения решать социально-психологические проблемы, регулировать организационные конфликты, налаживать межличностные и групповые коммуникации в рамках определенного участка работ, стимулировать персонал подразделения (команды) к оптимальному достижению оперативных управленческих целей и повышению качества труда (ППК-4);

4.2. *информационной деятельности:*

- умения организовать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного или муниципального управления) (ППК-6).

Как видим из представленного перечня компетенций, все они направлены на развитие коммуникативных умений, предполагающих реализацию основных функций общения: информационно-коммуникативной, интерактивной, социально-перцептивной и функции самоактуализации. Показателями их сформированности могут быть цель, осмысленное содержание, сформированность соответствующих методов и приемов совместной деятельности.

Для того, чтобы подготовить специалиста с заданными качествами и свойствами, необходимо активно включать студентов в коммуникативные процессы. Преподавателями используются методы активизации познавательной деятельности студентов, но не всегда в рамках предмета возможно развить данные умения, так как они требуют зачастую больше времени на их отработку. Так, например, метод дебаты предполагает цикл занятий, требующих достаточного количества времени, что невозможно реализовать в рамках учебной программы. Помочь этому могут дополнительные формы взаимодействия студентов, направленные на развитие коммуникативной компетентности менеджеров, во время внеучебной деятельности.

В настоящее время важно в образовательном процессе в вузе включить студентов в решение реальных практических задач, направленных на становление и развитие профессиональных знаний, умений и навыков, активизацию познавательной деятельности, развитие интеллектуального, творческого потенциала студентов, повышение их мотивации в саморазвитии и самореализации.

Анализ опыта развития коммуникативной компетентности при вузах России позволяет выделить тенденцию поддержки студенческих инициатив, создания различного формата клубов общения, которые направлены на развитие следующих умений:

- вести деловые переговоры;
- аргументированно отстаивать свою точку зрения;
- умело презентовать материал;
- работать в группе;
- осуществлять поиск и анализ информации и др.

Таким образом, существует очевидная и объективная необходимость в создании специализированных студенческих структур, способных удовлетворять потребности обучающихся в дополнительном образовании, главной целью которых будет являться практическая направленность подготовки студентов-менеджеров ко взаимодействию в профессиональной деятельности.

Одной из форм работы со студентами, позволяющей создать учебную среду, приближенную к реальным профессиональным условиям, является клубная деятельность по различным направлениям. Клуб выполняет несколько функций: с од-

ной стороны, это обучение и профессиональное становление студентов, с другой – это связь с другими вузами и организациями по развитию заданных компетенций. Участники клуба могут организовывать как учебный процесс, так и практики внутри клуба, так и конкурсы вне его рамок. Клуб может объединять преподавателей, студентов, обучающихся других вузов.

Соответственно необходимо проводить мастер-классы, лекции, практические занятия и др. помимо учебного процесса в рамках студенческого клуба, что позволит активизировать познавательную деятельность студентов, поддержать их инициативу и углубить знания и умения в данной сфере деятельности. Второе – это соединить полученные знания с реализацией на практике, позволяющей им в большей степени развить коммуникативную компетентность. Третье – выход на подобные объединения для дальнейшего закрепления на практике полученных знаний и умений.

Важно отметить целенаправленное формирование положительного имиджа клуба. Для этого необходимо освещать программу работы клуба и достижения студентов, учитывать в рейтинге студентов участие в клубе по соответствующим предметам. Члены клуба, в свою очередь, могут включиться в различные конкурсы по данному направлению.

Разработать клуб по развитию коммуникативной компетентности можно предложить студенческому активу или студентам менеджерам и психологам в рамках предмета управления проектами, с последующей защитой методического обеспечения перед комиссией. В данном случае студенты прорабатывают как рождение, становление организации, так что ее сопровождение, тем более, что в нашем ВУЗе есть бизнес-инкубатор, поддерживающий студенческие инициативы.

К числу процессов обучения в бизнес-инкубаторе относятся действия, направленные на развитие ряда предпринимательских, организационных, управленческих и иных компетенций, необходимых для управления организацией. Все вышеперечисленное будет способствовать профессиональному становлению студентов менеджеров.

Интегративные характеристики организационно-управленческой компетентности менеджера

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на интегративную суть и структуру одной из базовых профессиональных компетентностей менеджера - организационно-управленческую компетентность.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетентность менеджера, структура организационно-управленческой компетентности менеджера.

Организационно-управленческая компетентность менеджера рассматривается нами как способность и готовность личности к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей [1], то есть, как сумма управленческой и организационной компетентностей. Менеджерам важно уметь осуществлять данные взаимосвязанные основные виды профессиональной деятельности, так как только в этом случае у руководителя формируется готовность к созданию активной, эффективной деятельности коллектива по достижению целей организации. Но организационно-управленческая компетентность - это не сумма двух компетентностей, а их интеграция, слияние, происходящее при выполнении управленческой и организационной деятельности, их пересечении.

Организационно-управленческая компетентность менеджера – это интегральная характеристика, под которой понимается способность и готовность менеджера организовывать управленческую деятельность для достижения целей организации.

Рассмотрим, как происходит слияние двух компетентностей через проектирование структуры организационно-управленческой компетентности менеджера.

В ходе теоретического анализа мы установили, что содержание управленческой деятельности обширно и пересекается с другими видами деятельности человека, поэтому для конкретизации сущности управленческой компетентности мы взяли за основу существующие в менеджменте два базовых подхода к рассмотрению сущности управленческой деятельности - управление как процесс реализации функций управления и как процесс принятия и реализации управленческих решений.

Управленческая компетентность содержит знания и умения о сущности и реализации управленческих функций, о сущности, разработке, оценке, реализации обоснованных управленческих решений (условий, влияния, последствий управленческих решений). Организационная компетентность содержит знания и умения о проектировании, анализе организационной структуры и коммуникаций; эффективном осуществлении коммуникаций; формировании организационной культуры или разработке норм, правил взаимодействия; определении и рациональном распределении ресурсов, прав, обязанностей, ответственности подразделений и персонала; делегировании полномочий, об организации групповой работы.

Организационно-управленческая компетентность менеджера включает (когнитивный компонент) знания по организации выполнения управленческих функций, по организации разработки, оценки, выполнения управленческих решений.

Деятельностный компонент организационно-управленческой компетентности менеджера содержит умения организовывать реализацию управленческих функций, организовывать разработку управленческих решений, организовывать оценку управленческих решений и их последствий, организовывать выполнение (реализацию) управленческих решений, что предполагает:

- умение выполнять управленческие функции, разрабатывать обоснованные управленческие решения, осуществлять качественную оценку управленческих решений и их последствий, реализовывать управленческие решения, так как только в этом случае можно эффективно организовать данные виды работ;

- умение проектировать и анализировать структуру взаимодействия людей при/для выполнения управленческих функций, разработки, оценки, реализации управленческих решений;

- умение проектировать и анализировать коммуникации между участниками, организатора с участниками для выполнения управленческих функций, разработки, оценки, реализации управленческих решений;

- умение осуществлять эффективные коммуникации с участниками (передавать, объяснять задания исполнителям);

- умение определять и рационально распределять обязанности, права, ответственность между участниками для/при выполнении управленческих функций, разработке, оценке, реализации управленческих решений;

- умение определять необходимые ресурсы для выполнения управленческих функций, разработки, оценки, реализации управленческих решений;

- умение обеспечивать деятельность ресурсами и рационально распределять ресурсы по задачам, этапам деятельности, между участниками для выполнения управленческих функций, разработки, оценки, реализации управленческих решений;

- умение разрабатывать нормы и правила взаимодействия людей, формировать организационную культуру коллектива относительно/для выполнения управленческих функций, разработки, оценки, реализации управленческих решений;

- умение делегировать полномочия сотрудникам по выполнению управленческих функций и решений, при разработке управленческих решений, по/при оценке управленческих решений.

Мотивационно-ценностный компонент включает ценности профессиональной организационно-управленческой деятельности менеджера - ответственность за предлагаемые решения и действия, гуманизм как основа воздействия на подчиненных, качество деятельности, самоконтроль, а также мотивы – желание заниматься организационно-управленческой деятельностью, потребность в познании, стремление к совершенствованию себя и организации.

Таким образом, интегративная суть наиболее ярко проявляется, представлена в когнитивном и деятельностном компонентах организационно-управленческой компетентности менеджера.

Библиографический список

1. Сарафанова, И.Е. Модель формирования организационно-управленческой компетентности менеджера в вузе на ос-

нове игротехнического метода [Текст] / И.Е. Сарафанова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2015. – № 4. – С. 129 – 134.

УДК 334.021.1

Г. А. Филиппов

Стейкхолдеры педагогического вуза

Аннотация. Статья представляет результаты аналитической работы по выявлению основных стейкхолдеров отраслевого педагогического вуза на примере ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, материал описывает интересы стейкхолдеров федерального, регионального и местного уровня, автором предлагаются направления дальнейшей работы по эффективной реализации интересов стейкхолдеров в условиях рисков интеграции региональных вузов.

Ключевые слова: стейкхолдеры, педагогическое образование, качество жизни.

Актуальность проблемы вызвана современными тенденциями развития высшего профессионального образования в условиях реализации проекта Министерства образования и науки РФ (2014-2015 гг.) по оптимизации (слиянию) региональных отраслевых вузов и создания объединенных многопрофильных опорных университетов. Безусловно, каждая инновация имеет как множество плюсов, заложенных в целях исполнителей, так и определенные минусы. Мы предлагаем в качестве предмета исследования выбрать интересы совокупности стейкхолдеров вуза на примере ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Для начала приведем определение: «Стейкхолдер – это группа (индивидуум), которая может оказать влияние на достижение организацией своих целей или на работу организации в целом» [1]. Стейкхолдеры – это все заинтересованные в успехах организации лица, которыми могут быть и учредители, и партнеры, и даже клиенты организации. В части исследований кли-

енты подчеркнуто не входят в состав стейкхолдеров, так как их заинтересованность расценивается в качестве прямой включенности и зависимости.

Мы предлагаем рассмотреть основных стейкхолдеров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и описать их интересы.

На самом высоком уровне в качестве стейкхолдера мы рассматриваем такой глобальный социальный институт, как государство, представляющее Российскую Федерацию. В условиях глобальной конкуренции между странами интересами этого стейкхолдера будет развитие крупного научно-образовательного центра по педагогическому образованию, способного укреплять позиции России в мировом научно-образовательном пространстве. Ясная и открытая стратегия вуза, направленная на реализацию этого интереса, сможет найти поддержку в реализации передовых образовательных технологий, нацеленных на измеряемый положительный результат. Мощным ресурсом вуза является сохранение и приумножение научно-педагогических традиций страны, связанных с великими деятелями отечественной педагогической науки и, прежде всего, «учителя русских учителей» К.Д. Ушинского, чье имя по праву носит Ярославский государственный педагогический университет. Однако в существующих условиях модернизации образования, векторе в создании объединенных комплексов – региональных опорных вузов, самостоятельность высшего педагогического образования может войти в противоречие глобальному стейкхолдеру. Путем решения, на наш взгляд, является реализация модели базового межрегионального отраслевого вуза как центра непрерывного педагогического образования и формы концентрации интеллектуальных ресурсов в области педагогического образования на уровне нескольких федеральных округов. Созданная и апробированная модель получит потенциал внедрения и в других отраслевых вузах: инженерных, транспортных, медицинских и т.п.

Развитие вуза в полной мере учитывает интересы своего учредителя – Министерства образования и науки РФ. Анализ документов и решений этого стейкхолдера позволяет нам выявить ряд его наиболее выраженных интересов. Во-первых, эффективное управляемое внедрение педагогического стандарта «Педагог» на территории регионов влияния педагогического ву-

за путем повышения квалификации действующих педагогов и подготовки новых поколений педагогических работников по актуальным образовательным программам, включающим формирование требуемых стандартом компетенций. Во-вторых, развитие системы непрерывного педагогического образования с гарантированным сохранением полного спектра широких (массовых) и «узких» направлений подготовки, в том числе «штучных» специалистов для сферы образования и положительной ротации педагогических кадров. Детальный анализ Правил приема вузов 9 близлежащих регионов, включая и Ярославскую область, показывает отказ вузов от подготовки учителей физики, химии, где высоки издержки, вызванные необходимостью лабораторной базы, а также других направлений, отличающихся не массовым спросом. Экономические ограничения отдельно взятых вузов регионов вполне понятны, но именно в этих условиях для регионов и Министерства образования и науки РФ наиболее эффективным путем решения может являться концентрация нерентабельных направлений подготовки педагогических работников в одном вузе с передачей целевых мест и контрольных цифр приема. Оговоримся, что, на наш взгляд, точнее было бы использовать термин «числа», а не «цифры».

Другими интересами министерства образования является формирование полноценного кадрового резерва научно-педагогических кадров высшей квалификации для обеспечения ротации преподавательского состава учреждений профессионального образования. Ресурсом решения этой задачи выступают действующие диссертационные советы ЯГПУ по 9 педагогическим и психолого-педагогическим специальностям. Немаловажным является реализация двухуровневой системы педагогического образования с качественным повышением квалификации педагогических работников, осваивающих магистерские программы, развитие педагогической науки, приумножение научного наследия в форме защищенных разработок, авторских публикаций, результатов научных исследований для информационной поддержки педагогической науки страны в целом, а также реализация научных, профессиональных и практических инициатив вуза на уровне проектов, имеющих высокий потенциал для использования в субъектах РФ.

В качестве стейхолдеров мы рассматриваем и другие федеральные министерства (Министерство культуры РФ, Министерство промышленности и торговли РФ, Министерство связи и массовых коммуникаций РФ, Министерство спорта РФ, Министерство труда и социальной защиты РФ, Министерство РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий). В круг их интересов входят реализация научных исследований в сфере ведомственных интересов на базе имеющихся в ЯГПУ профильных кафедр, лабораторий и центров; подготовка кадров для органов управления и ведомственных учреждений на территории регионов влияния ЯГПУ, а также организация профильных федеральных и межрегиональных профессиональных конференций, форумов, выставок, конкурсов с высококвалифицированным научно-методическим, программным и организационным сопровождением ЯГПУ. Многолетний успешный опыт вуза, развитая материально-техническая база, удачное территориальное расположение, кадровый потенциал и инфраструктура позволяют в высокой степени эффективности решать задачи, направленные на реализацию этих интересов.

Для федерального государственного образовательного учреждения важно рассматривать и региональный уровень стейкхолдеров - Ярославскую область (и регионы влияния вуза, чьи интересы отражаются, в первую очередь, в повышении качества жизни населения. Помимо экономических показателей, на которые вуз не имеет прямого влияния, существует и большой комплекс социальных показателей благополучия. Роль вуза в достижении этих показателей заключается в реализации следующих направлений: распространение педагогической культуры в семье, в организациях, в обществе; развитие институтов гражданского общества, общественных инициатив, гражданской активности; развитие региональной образовательной среды, гарантирующей на всех уровнях высокое качество образовательного результата для обеспечения ожидаемого личностного и профессионального результата; развитие инфраструктуры социальной сферы региона через освоение профильных инновационных разработок и высококлассное кадровое обеспечение; привлечение в регион значительного количества талантливой молодежи, заполняющих существующие и создающих новые рабочие места; сня-

тие социальной напряженности, демонстрация движения, развития и активности региона, профилактика правонарушений и употребления ПАВ, пропаганда и развитие спорта и ЗОЖ, обеспечение занятости молодежи, вовлечение молодежи и подростков в социально-ориентированные проекты и волонтерство; формирование социокультурной идентичности Ярославской области и гордости за свой регион. Профессионально вуз осуществляет поддержку и сопровождение социально не защищенных категорий населения (пенсионеры, инвалиды, дети-сироты и др.), развитие инновационной инфраструктуры через выявление и сопровождение одаренных детей. Дополнительным вкладом в интересы региона и его областного центра является развитие инфраструктуры: кампус ЯГПУ, музей, ботанический сад, памятники архитектуры и т.д. для повышения возможностей реализации интересов жителей региона и туристической привлекательности Ярославской области.

На горизонтальном уровне стейкхолдерами вуза выступают профильные учреждения среднего профессионального образования (Ярославская область и регионы влияния ЯГПУ). Они заинтересованы в развитии научно-методической базы организации учебного процесса на основе разработок коллективов ученых ЯГПУ; развитии кадрового состава путем отбора наиболее талантливых выпускников ЯГПУ и повышении квалификации через освоение программ магистратуры и дополнительного профессионального образования; содействию в продолжении профессионального обучения на ступени высшего образования для своих выпускников; обмену и приобретении актуальными информационными ресурсами; подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре ЯГПУ.

Нами выявлена заинтересованность и среди, на первый взгляд, непрофильных стейкхолдеров - организаций, учреждений, предприятий, некоммерческих организаций. Доминирующими интересами являются заполнение вакансий специалистов и руководителей выпускниками, имеющими педагогическое образование, как особого универсального гуманитарного образования, позволяющего быстро достигать высокого уровня эффективности за счет умения ставить цели, организовывать деятельность, осуществлять контроль и эффективные коммуникации внутри и вне организации, владения общей и речевой культурой,

быстрым поиском и обработкой информации, а также повышение квалификации имеющегося персонала за счет приобретения новых компетенций по необходимым профилям подготовки без существенного отрыва от работы.

На наш взгляд, представленные потребности стейкхолдеров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского могут быть эффективно удовлетворены только в случае сохранения и развития традиций отраслевого педагогического университета, вне интегративных оптимизационных процессов по созданию объединенного опорного вуза.

В качестве вывода для вуза на основе анализа интересов основных стейкхолдеров можно предложить следующее:

1. Необходима актуализация Устава ЯГПУ им. К.Д. Ушинского для более полного отражения задач, направленных на удовлетворение интересов ключевых стейкхолдеров.

2. Необходима разработка стратегии развития вуза как отраслевого университета, прочно интегрированного с учреждениями инфраструктуры непрерывного педагогического образования

3. Необходимы пересмотр взглядов на педагогическое образование как подготовку специалистов только для сферы образования и глубокое изучение причины высокой эффективности выпускников педагогического вуза в других отраслях, возможно, взяв за основу концепцию универсальности педагогического образования.

Библиографический список

1. Freeman, R.E. (1984), Strategic Management: A stakeholder approach. Boston: Pitman.

УДК 331.5

А. Г. Шатохин, И. Г. Шатохин

Пенсионная система РФ и ее взаимосвязи с социально-экономическими институтами

Аннотация. Реформирование пенсионной системы в настоящее время жизненно необходимо и должно привести к тому, чтобы пенсия не была социальным пособием, а являлась отложенной частью заработной платы. Однако для достижения этой цели нужны определенные условия.

© Шатохин А. Г., Шатохин И. Г., 2016

Ключевые слова: пенсионная система, заработная плата, демография, политика, модели.

Вот уже более 20 лет в России реформируется пенсионная система. Однако принимаемые меры мало что изменили. Мы считаем, что реформирование пенсионной системы должно осуществляться параллельно с реформами в социально-экономической сфере страны, иначе «несоответствие и несогласованность развития институтов социальной сферы меняющемуся общественному устройству», по мнению В. Ройка, «приведут к кризисному состоянию пенсионной системы, блокируют развитие ее отдельных институтов» [4, с. 54]. Взаимосвязи просматриваются со следующими институтами: заработная плата, политика, демография, финансовый рынок, инфляция, налоги, занятость, уровень жизни и т.д.

Заработная плата. Параметры, характеризующие уровень заработной платы, в значительной степени определяют состояние институтов пенсионной системы и прежде всего личного обязательного социального и добровольного социального страхования.

Так, высокие размеры заработной платы (по покупательской способности и по доле в ВВП, значительно дифференцированные по группам населения, например, в США и ФРГ) благоприятно сказываются на развитии социального, и особенно личного пенсионного страхования.

"Умеренная" заработная плата приводит к необходимости развивать институт профессионального пенсионного страхования в качестве дополнения к институту обязательного пенсионного страхования (Великобритания, Франция).

Низкий уровень заработной платы обуславливает необходимость организации пенсионных систем на основе жестко нормативной модели государственного пенсионного обеспечения (бывший СССР, нынешний Китай).

В настоящее время сохраняется низкий уровень заработной платы и ее доли в ВВП, что влияет на размер пенсионных взносов. В государствах Западной Европы средний размер заработной платы составляет 39,0% от ВВП на душу населения. В России – 16,0 % от ВВП [3].

Реформирование пенсионной системы должно изменить такое положение и привести к тому, чтобы пенсия не была соци-

альным пособием, а являлась отложенной частью заработной платы. Для достижения этой цели нужны следующие условия:

1) Пенсия должна быть пропорциональна отчислениям от заработной платы, которые накапливал пенсионер в течение всей своей жизни.

2) Минимальная заработная плата не должна быть ниже официально установленного прожиточного минимума.

3) Размер пенсии должен регулярно индексироваться пропорционально средней заработной плате в стране.

4) Пенсия должна выплачиваться как неработающим, так и работающим пенсионерам.

5) Каждый работающий гражданин должен иметь возможность увеличить будущую пенсию путем дополнительных отчислений в пенсионные фонды.

Демография. Демографические характеристики определяют состояние и перспективы развития любого общества, в том числе и пенсионной системы. Работающее население дает государству деньги через страховые взносы в ПФР для финансирования пенсий. К важнейшим демографическим факторам относятся показатели рождаемости, смертности, миграции населения страны. Чем выше соотношение численности населения трудоспособного возраста к численности населения старше трудоспособного возраста, тем лучше финансируется пенсионная система.

Таблица 1

Параметры естественного движения населения России(тыс. чел.) [1]

Год	Родившихся	Умерших	Естественный прирост
2005	1457	2304	-847
2010	1789	2029	-240
2012	1902	1906	-4
2013	1895	1871	+24
2014	1942	1912	+30
2015	1944	1911	+33

Несмотря на многочисленные меры, Россия пока не преодолела демографический кризис, и говорить о стабилизации численности российского населения тоже рано. Для решения этой проблемы необходимо принять определенные меры:

- решение проблемы жилья для молодежи;
- системная интеграция сферы образования, социальной работы и культуры в целом;
- пропаганда семейных ценностей;
- постепенное повышение пенсионного возраста.

Нельзя считать, что это единственно верные решения. Этот список можно значительно расширить.

Финансовый рынок

Финансовый рынок неоднороден и имеет множество сегментов: страховой, фондовый, кредитный, денежный и т.д. Пенсионная система, являясь частью финансового рынка, тесно переплетена с ее основными сегментами.

Большую часть финансовых потоков социальных трансфертов мы можем наблюдать в кругообороте ПФР. Их можно сопоставить с финансовыми потоками Госбюджета РФ.

Так, в 2014 году доходы Госбюджета РФ составляли 13,57 трлн. рублей, а общий объем доходов бюджета Пенсионного фонда РФ - около 6,29 трлн. рублей, в том числе за счет межбюджетных трансфертов, получаемых из федерального бюджета в сумме 2,448 трлн. рублей. Таким образом, отечественная пенсионная система сильно зависит от возможностей федерального бюджета финансировать ее. Снижение цен на нефть представляет реальную угрозу благополучию российских пенсионеров в среднесрочной перспективе.

Построение эффективной пенсионной системы во многом зависит не только от государства, но и от совместных усилий государства и бизнеса. Негосударственные пенсионные фонды стали оказывать существенное влияние на финансовый рынок. Однако негосударственная пенсионная система пока не получила должного развития. Основными причинами слабого развития рынков НПФ являются невысокие доходы населения, неграмотность в вопросах финансирования, менталитет народа, низкий уровень вовлеченности средств негосударственных пенсионных фондов в инвестиционный оборот.

По мере усиления стабильности российской экономики, укрепления финансовой системы и роста благосостояния населения значимость негосударственной пенсионной системы, несомненно, будет возрастать.

Политика

Особое значение для российской пенсионной системы имеет политика, которая предполагает генеральную линию действий государства по обеспечению граждан пенсиями. Мировой опыт свидетельствует о том, что в большинстве развитых стран пенсионное обеспечение по степени достаточности осуществляется на трех уровнях:

1) защита от бедности, то есть гарантия некоторого прожиточного минимума, реализуемая, как правило, в виде государственной социальной распределительной системы;

2) обеспечение достойной старости за счет дополнительных пенсий на обязательной основе уплаты страховых или накопительных взносов.

3) добровольное пенсионное страхование за счет собственных средств финансирование своего пенсионного обеспечения через имеющиеся пенсионные продукты страховых компаний, банков, частных пенсионных и иных фондов.

Конкретные модели отдельных стран отличаются друг от друга преобладанием какого-либо уровня пенсионной системы. Основные используемые пенсионные модели в развитых странах можно поделить на три основных типа: модель Бевериджа или англо-саксонская, модель Бисмарка или континентальная, частнокорпоративная модель.

Модель Бевериджа предполагает гарантированное государством предоставление минимального и заранее обусловленного пенсионного содержания всему населению. Беверидж считал: «Государство даёт хлеб, а люди покупают масло» [2]. Эта модель наблюдается в таких странах, как Великобритания, Канада, Австралия, Ирландия, и ряде стран Северной Европы.

Модель Бисмарка основана на принципах «солидарности поколений». В ее основе заложен распределительный механизм. Это означает, что все текущие платежи, поступившие от работающих граждан на нужды пенсионного обеспечения, тут же перераспределяются на пенсии существующим пенсионерам [5, с. 254.] Центральное звено в этой модели занимает институт обязательного социального страхования. Эту модель используют такие страны, как ФРГ, Италия, Австрия, Франция, Бельгия, Греция и др.

Частнокорпоративная модель. В этих системах социальное страхование является преимущественно сферой коммерче-

ской деятельности частных компаний. Здесь задействуются накопительные персонализированные схемы сбора социально-страховых взносов негосударственными пенсионными фондами, страховыми компаниями. Основной принцип данной системы - эквивалентность страховых взносов и пенсионных выплат. Эта модель характерна для США, стран Латинской Америки, Португалии, Бельгии, Нидерландов, Финляндии

Важно подчеркнуть, что вышеназванные модели соответствуют уровню социализации страны. Если условно выделить три уровня социализации: высокий, средний и низкий, то модель Бевериджа больше соответствует высокому уровню, модель Бисмарка – среднему, а часнокорпоративная модель – низкому. Поэтому пенсионная политика России должна быть продуманной и взвешенной и проводиться с учетом конкретных социально-экономических, политических, культурных особенностей нашей страны.

Мы установили, что дальнейшее реформирование пенсионной системы должно учитывать следующие правила. Во-первых, пенсионная система должна соответствовать господствующему общественному укладу, другим институтам социально-экономической сферы, демографическому состоянию общества, социальной политике и т.д. Во-вторых, она должна отвечать историческим и культурным традициям страны.

Библиографический список

1. Пенсионное обеспечение нотариусов за рубежом. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.notiss.ru/usring>
3. Рейтинг стран Европы по размеру минимальной заработной платы в 2013 году [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.mn.ru/multimedia_infographics
4. Ройк, В. Пенсионная реформа: институциональный подход [Текст] / В. Ройк // Человек и труд. – 2001. – №1. – С.54-57.
5. Семенова, О. Сравнительный анализ финансовых рисков для участников пенсионных схем различного типа. Проблемы экономики и менеджмента // Н.В.Сычев. – Жуковский: МИМ ЛИНК, ЦСПЭ ИЭ РАН, 2008 – С.254.
6. Естественное движение населения Российской Федерации в 2015 г. / Федеральная служба государственной статистики (Росстат) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_106/Main.htm

Сведения об авторах

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Анимова Нина Петровна, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Бугайчук Татьяна Владимировна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Васильева Екатерина Андреевна, аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского направления «Общая психология, психология личности, история психологии».

Владимирова Светлана Геннадьевна, аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского направления «Общая психология, психология личности, история психологии».

Гальцова Анна Андреевна, преподаватель психологии, ГПОАУ ЯО Ярославский педагогический колледж.

Голубкова Елена Анатольевна, соискатель кафедры общей и социальной психологии

Жедунова Людмила Григорьевна, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Костригин Артем Андреевич, ассистент Нижегородского государственного университет им. Н.И. Лобачевского, аспирант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского направления «Общая психология, психология личности, история психологии».

Мазилов Владимир Александрович, профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Поварёнков Юрий Павлович, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ракитина Ольга Вячеславовна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Рукавишникова Наталья Георгиевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Слепко Юрий Николаевич, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии. ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Стояхина Наталья Юрьевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Цымбалюк Анна Эдуардовна, старший преподаватель, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, руководитель Центра фундаментальных и прикладных исследований психологии образования при ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова Марина Григорьевна, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ардабацкая Ирина Акимовна, заместитель директора Центра образования № 140 г. Москвы.

Базиков Михаил Васильевич, кандидат психологических наук, Межрегиональная общественная организация инвалидов военной службы «Забота», г. Москва

Бугайчук Игорь Анатольевич, заместитель директора по УВР МОУ «Средняя школа №11» г. Ярославля.

Бугайчук Татьяна Владимировна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Буракова Галина Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, зам.декана ФМФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Волкова Марина Геннадьевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры физики Ярославского высшего военного училища ПВО.

Давыдов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Доссэ Татьяна Григорьевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Доссэ Элла Яновна, специалист по учебно-методической работе Межрегионального ресурсного центра по поддержке одаренных детей и подростков, магистрант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Карпова Татьяна Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Коряковцев Сергей Павлович, доцент, кандидат педагогических наук, Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II, Российская открытая академия транспорта.

Коряковцева Ольга Алексеевна, доктор политических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, декан ФДПО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Красильникова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Кротова Мария Николаевна, аспирантка ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Куликов Александр Юрьевич, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ляндаев Анатолий Александрович, доцент, заведующий методическим кабинетом учебно-методического отдела Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны.

Мазилев Владимир Александрович, профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Новиков Михаил Васильевич, профессор, доктор исторических наук, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Плаксин Александр Николаевич, психолог Красноперкопского психоневрологического интерната, г. Ярославль.

Рублева Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент Вятского государственного университета.

Рыбникова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики Ярославского высшего военного училища ПВО.

Свинар Елена Владимировна, доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин Вятского государственного университета.

Смирнова Анна Сергеевна, учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад №109» г.Ярославля.

Тарабарина Татьяна Ивановна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тарханова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Усанина Наталия Сергеевна, кандидат педагогических наук, заведующая МДОУ «Детский сад №109» г.Ярославля.

Федорова Полина Сергеевна, кандидат психологических наук, заместитель директора Красноперекопского психоневрологического интерната, г. Ярославль.

Филиппова Марина Владимировна, директор Красноперекопского психоневрологического интерната, г. Ярославль

Чернецова Светлана Борисовна, директор МОУ СОШ №66 г. Ярославля.

Шатилов Александр Александрович, курсант факультета АСУ Ярославского высшего военного училища ПВО.

Юферова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Янбых Светлана Леонтьевна, заместитель декана факультета дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ

Беседина Варвара Олеговна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Социальная работа».

Боковая Марина Валерьевна, заместитель директора по научно-методической работе муниципального образователь-

ного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров».

Волгина Ася Климентовна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Дополнительное образование».

Гогина Анна Михайловна, педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров».

Голованов Виктор Петрович, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования».

Гончаров Максим Николаевич, преподаватель кафедры тактики и общевоинских дисциплин федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны».

Гущина Татьяна Николаевна, доцент, доктор педагогических наук; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Жуков Михаил Александрович, старший научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»; педагог-психолог муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров».

Зайцева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Караванова Мария Владимировна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Психология и социальная педагогика».

Киселева Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Короткова Наталья Владимировна, заведующая отделом по инновационной деятельности Ярославского педагогического колледжа.

Коряковцева Ольга Алексеевна, доктор политических наук, кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Кутейников Максим Вадимович, педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров».

Лавров Михаил Евгеньевич, кандидат педагогических наук, директор Ярославского педагогического колледжа.

Лапкина Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противоздушной обороны».

Лебедева Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Ледянкина Ольга Борисовна, методист, педагог дополнительного образования Ярославского педагогического колледжа.

Макаренко Нина Сергеевна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Социальная работа».

Макеева Татьяна Витальевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противоздушной обороны».

Медведева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области Институт развития образования.

Назарова Инна Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой общей педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области Институт развития образования.

Опарин Артем Александрович, студент магистратуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Психология и социальная педагогика».

Парамонов Григорий Валентинович, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Пятунина Вера Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Петрова Светлана Владимировна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Психология и социальная педагогика».

Рожков Михаил Иосифович, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования».

Сироткина Наталия Владимировна, педагог-психолог муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Дом детского творчества Фрунзенского района города Ярославля.

Слесарева Виктория Валерьевна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Психология и социальная педагогика».

Соколова Марина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Смирнова Вера Николаевна, студентка бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по направлению «Организация работы с молодёжью».

Суханова Юлия Владимировна, ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Тарханова Ирина Юрьевна, доцент, доктор педагогических наук; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Токарева Валентина Борисовна, ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Хаймина Анна Геннадьевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» и муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Дом детского творчества Фрунзенского района города Ярославля.

Челнокова Светлана Владимировна, методист муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Дом детского творчества Фрунзенского района города Ярославля.

Чиркун Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области Институт развития образования.

Шанина Мария Викторовна, аспирантка кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, ассистент кафедры английского языка факультета иностранных языков ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И МЕНЕДЖМЕНТА

Батракова Людмила Георгиевна - зав. кафедрой экономической теории и менеджмента, доктор экономических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Гавин Александр Николаевич - доцент кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Пефтиев Владимир Ильич - доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Залетов Юрий Сергеевич - старший государственный таможенный инспектор отдела таможенного оформления и таможенного контроля №2 Ново-Ярославского таможенного поста (железнодорожная станция Ново-Ярославская СЖД ОАО «РЖД»).

Колпакова Анна Григорьевна – старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента, кандидат экономических наук, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Краснова Галина Николаевна - старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Криницкая Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Сарафанова Ирина Евгеньевна, ассистент кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Филиппов Григорий Александрович - кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Шатохин Александр Григорьевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Шатохин Игорь Григорьевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Содержание

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Ансимова Н.П.</i> Формирование метапредметных результатов образования у четвероклассников.....	3
<i>Бугайчук Т.В.</i> Новое в психологическом сопровождении проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в системе школьного образования.....	6
<i>Мазиллов В.А., Голубкова Е.А.</i> Факт как нерешенная методологическая проблема современной психологии.....	10
<i>Мазиллов В.А.</i> Завет Витгенштейна: преодолеть путаницу в психологии.....	17
<i>Поварёнков Ю.П.</i> Системогенетический подход к психологической характеристике одарённости профессионала.....	27
<i>Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н.</i> Мотивы деятельности в период профессионального обучения.....	38
<i>Ракитина О.В.</i> Профессиональные роли ученого: анализ подходов.....	42
<i>Рукавишникова Н.Г.</i> О развитии профессионального самосознания специалиста.....	47
<i>Слепко Ю.Н.</i> Содержание целей учебной деятельности в период обучения в вузе.....	52
<i>Цымбалюк А.Э.</i> Понятие «карьера» в психологии: постановка проблем исследования.....	58
<i>Васильева Е.А., Жедунова Л.Г.</i> Особенности базисных убеждений личности с компульсивным перееданием...	62
<i>Владимирова С.Г.</i> Проблема взаимодействия двух языковых структур при билингвизме.....	70
<i>Костригин А.А.</i> О личностных ценностях заведующих дошкольными образовательными учреждениями.....	74
<i>Гольцова А.А.</i> К вопросу об особенностях восприятия времени жизни в юношеском возрасте.....	78
<i>Стоюхина Н.Ю.</i> Педагогическая психология М. С. Григоревского	84

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абрамова М. Г.</i> Функции тьютора в образовательном процессе.....	89
<i>Ардабацкая И. А.</i> О школьном неформальном образовании: мнение родителей.....	95
<i>Базиков М. В., Мазиллов В. А.</i> Психология как наука: между кризисом и неизбежным подъемом.....	99
<i>Бугайчук Т. В., Бугайчук И. А.</i> Особенности подготовки педагогов к работе с детьми со специальными потребностями в образовании: профильное обучение.....	109
<i>Буракова Г. Ю., Карпова Т. Н.</i> Формирование готовности у студентов к работе в качестве педагога дополнительного образования в области математики.....	114
<i>Волкова М. Г., Рыбникова Е. В., Шатилов А. А.</i> Учет индивидуально-типологических особенностей курсантов при организации учебных занятий.....	118
<i>Доссэ Т. Г., Янбых С. Л., Доссэ Э. Я.</i> Время перемен: место курса «Основы культуры речи и риторики» в системе профессионального и дополнительного профессионального образования.....	123
<i>Коряковцев С. П., Давыдов А. В.</i> Социальное воспитание студентов как приоритет современного университета.....	129
<i>Коряковцева О. А., Новиков М. В., Куликов А. Ю.</i> Основные положения развития дополнительного профессионального образования в современном университете.....	132
<i>Кротова М. Н.</i> Адаптация курсантов – основа обучения в военном вузе.....	137
<i>Ляндаев А. А.</i> Применение дистанционных форм и методов обучения в учебном процессе организации дополнительного профессионального образования.....	142
<i>Мазиллов В. А.</i> Создание научной школы: необходимое и достаточное.....	146
<i>Рублёва О. С.</i> Дидактические возможности национальных корпусов в процессе языковой подготовки в вузе.....	156

<i>Свинар Е. В.</i> Методические приемы применения специальных комплексов лечебной физической культуры и зрительной гимнастики для профилактики и коррекции нарушений зрения у детей младшего школьного возраста	161
<i>Тарабарина Т. И., Красильникова Е. В.</i> Развитие представлений студентов о педагогической этике.....	167
<i>Тарханова И. Ю.</i> Анализ опыта профессиональной подготовки андрагогов в современной России.....	172
<i>Усанина Н. С., Смирнова А. С.</i> Система взаимодействия с семьями, имеющими детей с ЗПР (на примере МДОУ «Детский сад № 109»).....	179
<i>Федорова П. С., Плаксин А. Н.</i> Профессиональное образование лиц с ограниченными умственными возможностями: практика организации социально-психологического сопровождения участников процесса.....	184
<i>Филиппова М. В., Федорова П. С., Бугайчук Т. В.</i> Эффективные практики постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями.....	188
<i>Юферова М. А., Чернецова С. Б.</i> Особенности применения медиации при разрешении споров в образовательном учреждении.....	193

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ

<i>Боковая М. В.</i> Мониторинг развития социальной одарённости детей в образовательном пространстве муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской дворец пионеров».....	198
<i>Волгина А. К., Суханова Ю. В.</i> Визуальное восприятие детьми младшего школьного возраста рекламы организации дополнительного образования.....	201
<i>Гогина А. М.</i> Развитие социальной одарённости в объединении «Школа вожатского мастерства».....	204

<i>Голованов В. П.</i> Дополнительное образование детей в современных условиях законодательных изменений...	208
<i>Гончаров М. Н.</i> Воспитание нравственности и патриотизма будущих офицеров в Российской Империи.....	213
<i>Гущина Т. Н., Караванова М. В.</i> О социально-педагогическом сопровождении профессионального выбора старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга	219
<i>Гущина Т. Н., Шанина М. В.</i> Опытнo-экспериментальная и экспериментальная деятельности – условие повышения профессионализма педагогов.....	224
<i>Жуков М. А.</i> Неформальное образование как инновационная практика организации международных молодёжных обменов.....	229
<i>Зайцева М. А., Смирнова В. Н.</i> Инновационные формы организации досуга молодёжи.....	235
<i>Киселёва Т. Г.</i> Сравнительный анализ системы ценностей волонтеров и подростков, не участвующих в волонтерской деятельности.....	239
<i>Киселева Т. Г., Опарин А. А.</i> Динамика ценностно-мотивационной сферы будущих социальных педагогов.....	247
<i>Короткова Н. В.</i> Использование потенциала сферы дополнительного образования для успешной профессионализации обучающихся	253
<i>Коряковцева О. А.</i> Путь к себе: размышления о роли молодёжной политики в становлении личности гражданина.....	262
<i>Кутейников М. В.</i> Социальное проектирование как средство развития социальной одарённости в детской общественной организации «Молодой Ярославль».....	266
<i>Лавров М. Е.</i> Мониторинговая палитра социального развития обучающихся в процессе интеграции дополнительного образования и среднего профессионального образования.....	268
<i>Лебедева Т. С., Петрова С. В.</i> Влияние микросреды образовательной организации на формирование личности обучающегося.....	278

<i>Лебедева Т. С., Слесарева В. В.</i> Традиции семейного воспитания в Первомайском районе и их роль в современном обществе.....	283
<i>Ледянкина О. Б.</i> Стимулирование саморазвития детей дошкольного возраста.....	285
<i>Макеева Т. В.</i> Социально-педагогическая адаптация образовательных мигрантов в вузе.....	290
<i>Макеева Т. В., Лапкина Е. В.</i> Социально-психологическая профилактика конфликтов у курсантов военного вуза.....	295
<i>Медведева С. А.</i> Поликультурная образовательная среда в образовательной организации: тенденции, ценности, возможности	301
<i>Назарова И. Г.</i> Инновации в профилактике суицидального риска у несовершеннолетних.....	305
<i>Парамонов Г. В.</i> Инкорпорирование и кризис понимания как педагогическая проблема.....	309
<i>Пятунина В. М.</i> Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности в условиях реализации ФГОС общего образования.....	313
<i>Рожков М. И.</i> Сопровождение развития личности как сущностная основа воспитания.....	318
<i>Сироткина Н. В.</i> Возможности использования метода арт-терапии для диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании.....	325
<i>Соколова М. В.</i> Европейская политика в области инклюзивного образования: опыт подготовки учителей.....	336
<i>Тарханова И. Ю.</i> Индивидуальный образовательный маршрут школьника: социально-педагогический аспект.....	341
<i>Тарханова И. Ю., Беседина В. О., Макаренко Н. С.</i> Формирование социальных навыков детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.....	345

<i>Токарева В. Б.</i> Локус контроля как профессионально важное качество спортсменов командных видов спорта...	351
<i>Хаймина А. Г.</i> Результаты психологического сопровождения экспериментальной деятельности в организации дополнительного образования.....	354
<i>Челнокова С.В.</i> Деятельность федеральной экспериментальной площадки «Самоорганизация детей и педагогов в развитии одарённости обучающихся Дома детского творчества Фрунзенского района» как фактор развития организации.....	359
<i>Чиркун О. В.</i> Формы и методы подготовки педагогических работников к реализации ювенальных технологий.....	363

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И МЕНЕДЖМЕНТА

<i>Батракова Л. Г.</i> Статистический анализ молодежной безработицы.....	370
<i>Гавин А. Н.</i> Цель и задачи ревизии и контроля основных средств в бюджетном учреждении.....	375
<i>Залетов Ю. С., Пефтиев В. И.</i> Актуальные проблемы международных грузовых автомобильных перевозок в странах Евразийского Экономического Союза.....	381
<i>Колпакова А. Г.</i> Развитие электронного образования в России.....	385
<i>Краснова Г. Н.</i> Система управления знаниями	389
<i>Криницкая Г. М.</i> Развитие коммуникативной компетентности студентов менеджеров в процессе обучения.....	396
<i>Сарафанова И. Е.</i> Интегративные характеристики организационно-управленческой компетентности менеджера.....	402
<i>Филиппов Г. А.</i> Стейкхолдеры педагогического вуза... ..	405
<i>Шатохин А. Г., Шатохин И. Г.</i> Пенсионная система РФ и ее взаимосвязи с социально-экономическими институтами.....	410
<i>Сведения об авторах</i>	416

Научное издание

**Педагогика и психология
современного образования: теория и практика**

Ч.2

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 24.09.2016. Формат 60х90/16.
Объем 27 п.л., 20,52 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 274.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69

Для заметок