

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE
MODERNIZATION**

*Материалы седьмой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)*

Ярославль
2015

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
Д 68

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

Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 307 с. ISBN 978-5-00089-057-8

Сборник включает материалы, представленные на конференции по дополнительному профессиональному образованию «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации». Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых к проблемам дополнительного профессионального образования.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия:
Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,
М. В. Новиков (научный редактор), И.Ю. Тарханова

ISBN 978-5-00089-057-8

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», 2015
© Авторы статей, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....4

ПРОБЛЕМЫ ДПО И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СТРУКТУРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕРЕПОДГОТОВКУ КАДРОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>И.А. Ардабацкая</i> Досуговая деятельность и ее роль в развитии личности младших школьников.....9	9
<i>В.Н. Гурьянчик</i> Проблемы повышения квалификации в современной России15	15
<i>Т.Г. Доссэ, Т.В. Бугайчук</i> Проблематика гуманизации высшего педагогического образования: инклюзия в вузе.....20	20
<i>Е.В. Красильникова</i> К вопросу классификации лексических упражнений в лингводидактике.....25	25
<i>С.И. Моднов, Л.А. Тюкина</i> Организация дополнительной языковой подготовки в рамках международной образовательной программы.....31	31
<i>Т.Т. Розова</i> К вопросу совершенствования высшего образования путем стимулирования самостоятельной работы обучаемых.....39	39
<i>О.С. Рублёва</i> Электронные лексикографические ресурсы.....42	42
<i>Е.В. Свинар, Д.А. Захарова</i> Использование активных и интерактивных методов при обучении основам безопасности жизнедеятельности..... 47	47

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Т.А. Короткова, Л.М. Шитко</i> Подготовка специалистов социально-реабилитационного центра к развитию реабилитационного потенциала воспитанников.....55	55
<i>С.П. Коряковцев</i> Особенности организации индивидуальной помощи студентам	

технического университета заочной формы обучения.....	61
<i>А.А. Костригин</i> Проблема личности психолога-консультанта при преподавании курсов «психологическое консультирование» и «психотерапия»: модель компетенций.....	66
<i>Т.С. Лебедева</i> Подготовка специалистов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних к межведомственному взаимодействию.....	81
<i>И.В. Нагорнов</i> Технологии формирования развития кадрового резерва муниципальной системы образования.....	92
<i>Н.С. Усанина</i> Формирование и развитие у администрации дошкольной образовательной организации профессиональных компетенций в области инклюзивного образования: стажировочная площадка.....	98
<i>Н.Ф. Хухарева</i> Развитие профессиональной компетентности социальных педагогов в сфере документирования деятельности.....	103

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДПО

<i>И.В. Нагорнов, М.Г. Угарова, П.Б. Чистяков</i> Образовательные организации, работающие в трудных социальных контекстах: шаги на пути к эффективности.....	109
<i>М.В. Соколова, Т.В. Макеева</i> Специфика многоуровневой подготовки социальных работников в Германии.....	115
<i>И.Ю. Тарханова</i> Изменение оснований и принципов образования взрослых в современных условиях.....	120
<i>М.В. Филиппова, П.С. Федорова, Т.В. Бугайчук</i> Некоторые методические рекомендации по постинтернатному сопровождению молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями.....	129

В.А. Шубин Подготовка преподавателя вуза
к реализации активных методов обучения.....134

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ
И ЮНОШЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.В. Андреевна, В.В. Люлюкин, Е.П. Бычкова
Университет – ядро патриотического воспитания в регионе..140
Т.В. Бугайчук, Ирэна Упенице О роли преподавателей
в формировании гражданской идентичности
студенческой молодежи.....159
Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова Подготовка будущих
учителей математики к формированию гражданской
идентичности школьников.....163
О.А. Коряковцева, Гунта Келли Современная молодежь:
гражданская активность и политическое участие.....171
П.А. Кострыкин, С.В. Кострыкина Патриотическое
воспитание в ходе учебного процесса как обязательная
деятельность преподавателя.....176
В.Г. Морозин, В.А. Мазилев Исследования коррупции:
ценностно-потребностный подход.....181
Н.Ю. Стоюхина Изучение истории психологии
как компонент развития гражданской идентичности
студенчества.....227
Т.И. Тарабарина, С.В. Балагурова Методическое
сопровождение как условие формирования культуры
патриотизма у педагогов дошкольной образовательной
организации.....239

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова Проблема
реализации индивидуального подхода
в обучении студентов физике.....251
М. Н. Кротова К вопросу о социально-психологической
адаптации.....256
А.А. Ляндаев, М.В. Князев Самостоятельная работа

обучающихся в вузе: некоторые подходы к организации и проведению.....	261
<i>В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко</i> Дополнительное образование: средство психолого-педагогического сопровождения математически одаренного ребенка.....	266
<i>В.А. Мазиллов</i> Исследования в истории психологии: актуальные проблемы методологии.....	272
<i>О.В. Ракитина</i> Задачи психологического сопровождения научно-педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования.....	294
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	302

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник научных трудов создан на основе материалов традиционной Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации», которую уже в седьмой раз организует кафедра теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Конференция носит междисциплинарный характер и имеют своей целью: консолидацию работников науки, высшей школы и других образовательных учреждений, занимающихся вопросами повышения квалификации и профессиональной переподготовки; обобщение исследований в области дополнительного профессионального образования, поиск решений актуальных проблем современного дополнительного профессионального образования в свете нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»; обмен научными результатами и исследовательским опытом.

В предлагаемом сборнике представлены труды ученых из Республики Беларусь, Латвии и различных городов России. Спектр представленных работ широк. Это и характеристика инновационных подходов к развитию ДПО, и многогранный опыт практической работы в системе образования взрослых. Участники конференции рассматривают разные аспекты преподавательской деятельности в сфере ДПО: проблемы образовательного процесса и пути его реализации в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования; социализация взрослых средствами ДПО; психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании; проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования в условиях введения профессионального стандарта

педагогической деятельности; развитие гражданской идентичности детей и юношества в образовательном пространстве. В статьях нашли отражение современные тенденции развития дополнительного профессионального образования студентов и преподавателей и другие аспекты обучения и воспитания.

Уважаемые коллеги! Работы в сборнике представлены по секциям после каждого заголовка. Вы найдете сведения об участниках конференции: помимо места работы и должности, они традиционно включают электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессионального научного взаимодействия и формированию сетевого сообщества руководителей и педагогических работников сферы дополнительного профессионального образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы.

Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической педагогической деятельностью.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

*Первый проректор ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского, заведующий
кафедрой теории и методики
профессионального образования,
доктор исторических наук, заслуженный
деятель науки РФ, профессор
Михаил Васильевич Новиков*

**ПРОБЛЕМЫ ДПО И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В
СТРУКТУРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОВЫШЕНИЕ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ
ПЕРЕПОДГОТОВКУ КАДРОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373

И.А. Ардабацкая

**ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В
РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Автор статьи рассматривает культурно-досуговую деятельность детей младшего школьного возраста как богатый социально-педагогический потенциал развития личности ребёнка. Это деятельность в социально значимых целях, в которой реализуются культурные потребности, как отдельного младшего школьника, так и группы в целом.

Ключевые слова: досуг, младший школьный возраст, культурно-досуговая деятельность, психическое развитие.

I.A. Ardabatskaya

**LEISURE ACTIVITIES AND ITS ROLE IN
PERSONAL DEVELOPMENT YOUNGER
SCHOOLCHILDREN**

Abstract. The author considers the cultural and leisure activities of children of primary school age as a rich social and pedagogical potential of the individual child. This activity in socially significant ways in which cultural needs are realized as individual junior student and the group as a whole.

Keywords: *leisure, younger school age, cultural and leisure activities, mental development.*

В современных условиях модернизации учебно-воспитательного процесса в сфере развития личности младшего школьника во внеурочное время используются далеко не все педагогические ресурсы. Одним из условий развития детской личности является общение с другими людьми в процессе формирования досуговой культуры.

Особое значение в социальном становлении личности имеет младший школьный возраст.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Характеризуя этот возраст, А.В. Запорожец отмечает: «Надо учитывать, что мы имеем дело с растущим детским организмом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще не закончена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, что ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервнопсихических затрат будет ему это стоить» [1; 263]. Как показывают исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, изменяется социальная позиция ребенка в обществе, происходящее на фоне обострения чувствительности, сензитивности к усвоению культурно-нравственных норм и правил поведения. Содержание Я- концепции делает его уязвимым к любым воздействиям других людей, в связи с чем, по мнению Г.С. Абрамовой, именно защищенное окружение является ресурсом развития младшего школьника [7].

Поэтому очень важно, чтобы ребенок был активно вовлечен в досуговую деятельность, так как наряду с обеспечением освоения образовательных стандартов, развитием творческих способностей не менее важным следует признать создание поля исследовательского творчества в свободное

время, наличие которого позволяет решать задачи формирования у школьников аппарата самореализации в современном мире и освоения ими познавательных способностей в процессе организации досуга и отдыха. В процессе вовлечения младшего школьника в организацию и проведение творческих мероприятий огромная роль ложиться на организатора. Он выступает сразу в роли воспитателя, и сценариста, и режиссера, и осветителя, и костюмера, и гримера, и художника, и музыкального продюсера, и другое. В научный анализ теории и практики культурно-досуговой деятельности младшего школьного возраста значительный вклад внесли такие ученые как, Абульханова-Славская К.А., Аванесова Г.А., Воловик А.Ф., Жарков А.Д., Иванов И.П., Опарина Н.А., Орлов В.Н., Стрельцов Ю.А., Шубина И.Б. и другие.

Сегодня в энциклопедиях и справочниках «досуг» и «свободное время» между собой уравнивают. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И.Даль дает характеристику человеку в условиях досуга как «досужий» – умеющий, способный к делу, ловкий, искусный. До начала XX века понятие «досуг» означало достижение, способность, возможность человека проявить себя в свободное время от работы время [5; 43].

Под досугом современного человека подразумевается время, которое свободно от необходимого труда в сфере общественного производства, а так же от воспроизводства человеком своих жизненных функций в рамках домашнего хозяйства и социальных отношений [3].

В терминологическом словаре данное понятие трактуется как время, свободное от непреложных обязанностей, позволяющее каждому индивиду выбрать те виды занятий, которые обладают свойствами, отсутствующими во многих видах трудовой и учебной деятельности [13; 15].

«Досуг» с точки зрения А.В. Каменец – часть нерабочего времени, которая остается у человека после исполнения непреложных непроеизводственных обязанностей. Первыми элементарными ценностями досуга являются отдых и движение, служащие восстановлению физических сил и душевного равновесия. В жизни общества досуг важен для стабилизации,

снятия напряженности, предотвращения общественных конфликтов, укрепления солидарности, взаимосвязи поколений, общения, удовлетворения потребностей личности в радости, развлечений и т.д. [9].

А.Д.Жарков [6] считает, что досуг – это гораздо больше, чем просто свободное время или перечень видов деятельности, направленных на восстановление. Досуг следует понимать как центральный элемент культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами работы, семьи, политики.

С точки зрения Ю.А. Стрельцова в подходах к пониманию сущности досуга до сих пор нет полного единства и одновременно существует три позиции:

- деление временного отрезка на рабочее и вне рабочее время, где «досуг» и «вне рабочее» рассматриваются как одно и то же;

- отождествление понятий «досуг» и «свободное время»;

- понимание досуга, как части свободного времени, отдыха и развлечений не связанных с развитием личности [16].

Таким образом, определение «досуга» распадается на четыре основных группы.

1. Досуг как созерцание, связанное с высоким уровнем культуры и интеллекта это состояние ума и души. В этой концепции досуг обычно рассматривается с точки зрения эффективности, с какой человек делает что-либо.

2. Досуг как деятельность – обычно характеризуется как деятельность не связанная с работой. Это определение досуга включает ценности самореализации.

3. Досуг, как свободное время, время выбора. Это время может быть использовано различным образом, причем оно может быть использовано для деятельности связанной с работой или не связанно с ней. Досуг рассматривается как время, когда человек занимается тем, что не является его обязанностью.

4. Досуг интегрирует три предыдущих концепции, стирает грань между работой и не работой и оценивает досуг в терминах описывающих человеческое поведение. Включает в себя понятия времени и отношения к времени [16].

В контексте учебно-воспитательного процесса, досуг – это специальная форма воспитательной работы, включающая различные виды деятельности. Цель досуга - социализация, развитие коммуникативной культуры каждого участника этого процесса.

Досуг выполняет следующие функции:

- обучающую;
- развлекательную;
- коммуникативную;
- релаксационную;
- развивающую;
- воспитательную.

Обучающая функция направлена на развитие обще учебных умений и навыков.

Развлекательная функция несет в себе создание благоприятной атмосферы на занятиях.

Коммуникативная функция представляет собой объединение учащихся в коллектив, установление эмоциональных контактов.

Релаксационная функция направлена на снятие эмоционального напряжения.

Развивающая функция – это гармоничное развитие личностных качеств с целью активизации резервных возможностей учащихся.

Воспитательная функция несет в себе коррекцию поведения в игровых моделях жизненных ситуаций.

Следовательно, наиболее ожидаемым результатом досуговой деятельности в младшем школьном возрасте является создание оптимальных условий для развития, творческая самореализация каждого, формирование навыков коллективной и организаторской деятельности, психологический комфорт и социальная защищенность детей.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Текст]. – М. : Владос, 2002. – 698 с.

2. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации [Текст]. – М. : Аспект-пресс, 2006. – 236с.
3. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга [Текст] : учебник. – М. : Флинта, 1998. – 235с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст]. – М., 1986. – 240 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: В 4т. Т. IV. – М. : Русский язык, 1991. – 683с.
6. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности [Текст] : учебно-методическое пособие для вузов культуры и искусства. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Профиздат, 2002. – 202с.
7. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка [Текст]. – М. : Педагогика, 1996. – 134 с.
8. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст]. М. : Просвещение, 1989. – 215с.
9. Каменец А.В. Деятельность клубных учреждений в современных условиях [Текст] : учебное пособие. – М. : МГУК, 1999. – 283 с.
10. Максютин Н.Ф. Очерки истории досуга [Текст].- Казань : Медицина,1998.-128 с.
11. Опарина Н.А. Пьесы и сценарии для детей и юношества. Педагогика театрализованного досуга [Текст] / Н.А. Опарина. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 424с.
12. Орлов В.Н. Культура и досуг [Текст]. – М. : Профиздат, 1991. – 80 с.
13. Педагогика досуга: терминологический словарь [Текст] / сост. О.Н. Хахлова. – Уфа : Из-во БГПУ, 2007. – 50 с.
14. Петров Б.Н. Массовые спортивно-художественные представления. Основы режиссуры, технологии, организации и методики [Текст]. - М., 2006. - 376 с.
15. Соколов Э.В. О культурной ценности досуга [Текст]. - М. : Знание, 1998.-24с.
16. Стрельцов Ю.А. Научно-методические основы культпросвет работы [Текст] : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1998. – 125с.

17. Шубина И.Б. Организация досуга и шоу-программ. Творческая лаборатория сценариста [Текст]. – 2-е изд. / Серия «Хит сезона». – Ростов н/Д. : Феникс, 2004 – 352 с.

УДК 378.046.4

В.Н. Гурьянчик

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

***Аннотация:** Ситуация на рынке труда в современной России свидетельствует о том, что восстановление экономики идет в одинаковых пропорциях с восстановлением занятости. С точки зрения социально-экономической стабильности такую ситуацию можно только приветствовать. Однако такое состояние свидетельствует об отсутствии структурной трансформации экономики и нехватке работников с нужной квалификацией, что и отмечают работодатели. Выходом из такой ситуации является обязательное периодическое получение дополнительного образования работников.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, рынок труда.*

V.N. Guryanchik

THE PROBLEMS OF TRAINING IN MODERN RUSSIA

***Abstract:** the Situation on the labour market in contemporary Russia suggests that the recovery is in equal proportions with the employment recovery. From the point of view of socio-economic stability, such a situation can only be welcomed. However, this state indicates the absence of structural transformation of the economy and the shortage of workers with the right skills, as noted by the*

© Гурьянчик В.Н., 2015

employers. The way out of this situation is required to periodically obtain additional education of employees.

Key words: *continuing professional education, professional retraining, improvement of professional skills, the labour market.*

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации среди представителей различных профессий в современной России носит, в большей степени, эпизодический характер. Складывается парадоксальная ситуация, когда с одной стороны, работники понимают, что дополнительное образование способствует повышению их конкурентоспособности и, как следствие, заработной платы. А с другой стороны, большинство россиян не стремятся совершенствовать свои знания и навыки, считая это пустой тратой времени.

Каждый из граждан желает получать квалифицированную медицинскую помощь, качественное образование, государственные и муниципальные услуги. Другими словами, мы хотим получать услуги и покупать товары, сделанные профессионалами. И при этом к повышению собственной квалификации большинство относится как к бесполезному занятию. По словам доктора экономических наук Э. Шабуровой «работодатели неохотно вкладывают средства в человеческий капитал, поскольку не уверены в стабильности бизнеса и в пользе таких инвестиций – профессионалов могут просто перекупить конкуренты»[1].

Официальная статистика свидетельствует о том, что в 2013 г. получили дополнительное профессиональное образование 2410056 человек, при этом численность занятых в экономике России на начало 2013 г. составляло 71545 тыс. чел. Из общего числа работников получивших дополнительное профессиональное образование 258308 чел. прошли профессиональную переподготовку и еще 2171369 чел. повысили квалификацию [3].

Ситуация на рынке труда в области возрастной конкурентоспособности работников складывается не в пользу представителей старших возрастов, о чем свидетельствует статистика. Например, вероятность применения возрастных ограничений для руководителей и технических специалистов в

возрасте от 30 до 45 лет составляет 0,35 – 0,36. Для сравнения те же ограничения для людей в возрасте до 29 лет – 0,00 – 0,09 [2; 27].

Данное обстоятельство во многом заставляет людей более старших возрастов получать дополнительное профессиональное образование. Так из общего количества получивших это образование в 2013 г. на людей в возрасте 30-39 лет приходится 27,8% (669153 чел.); на 40-49 лет – 27,6% (665026 чел.); на 50-59 лет – 20,1% (483737 чел.) [3].

Кроме того, существуют как профессиональные различия в получении дополнительного профессионального образования, так и способ оплаты данных услуг. Ведь повышение квалификации может осуществляться как за счет самого работника, так и за счет работодателя, а иногда за счет совместного финансирования. В этой связи интересны данные, полученные в ходе социологического исследования, проведенного агентством Superjob в 2013 г. [4].

Респондентам был задан вопрос «Посещали ли вы за последний год профессиональные тренинги, курсы повышения квалификации или обучающие семинары?» Ответы респондентов распределились следующим образом, в % (таблица 1):

Таблица 1

Профессия/ специальность	Да, за свой счет	Да, за счет работода- теля	Да, частично за свой счет, частично за счет работодателя	Нет
Архитекторы	26	8	3	63
Аудиторы	43	19	0	38
Бухгалтеры	21	15	3	61
Врачи	34	23	6	37
Инженеры	9	23	3	65
Квалифицирова нные рабочие	10	15	3	72
Медицинские сестры	27	17	5	51
Учителя, преподаватели	20	24	8	48

Фармацевты	7	26	7	60
Экономисты	21	21	3	55

Полученные результаты демонстрируют, что врачи, аудиторы и учителя относятся к числу тех профессий, где наиболее чаще организуется повышение квалификации. Однако это происходит чаще за свой счет, за исключением учителей и преподавателей. Печальная картина складывается в промышленности, где среди инженеров и квалифицированных рабочих не повышали свою квалификацию 65 и 72% опрошенных соответственно. Такая ситуация не случайна, так как российская промышленность не изобилует высокотехнологичным производством, требующим кардинальных кадровых преобразований.

Принятая в 2012 г. Президентская программа повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы предусматривала выделение из федерального бюджета 750 млн. рублей на эти цели и еще 50% от этой суммы из средств предприятий и организаций [5]. Возникает логичный вопрос: «А захотят ли бизнесмены заморачиваться?» Результаты опросов, представленные в таблице, дают однозначный отрицательный ответ на этот вопрос.

Возвращаясь к проблеме пропорциональности восстановления экономики и занятости, можно сказать, что в России происходит профессиональная деградация, качество заменяется количеством.

Как отмечалось в начале статьи, многие работники сами не хотят повышать свою квалификацию не только потому, что дорого, но и из-за отсутствия профессиональных перспектив. На вопрос: «Какие изменения произошли в вашей трудовой деятельности после прохождения вами обучения (вы можете выбрать необходимое количество вариантов ответа)?», ответы респондентов распределились следующим образом, в % [4] (Таблица 2):

Таблица 2

Вариант ответа	Все	Из них	
		мужчины	женщины
Никаких изменений не произошло	40	40	40

Повышение зарплаты	9	10	8
Карьерный рост	9	9	10
Повышение разряда, класса, категории	10	11	9
Повышение эффективности труда	26	25	27
Другое	4	4	5
Затрудняюсь ответить	14	15	13

Анализ мнений респондентов показывает, что повышение квалификации практически ни как не отражается на их материальном благополучии и не улучшает карьерное положение в организации. Те же, кто осознанно стремится повысить свой уровень профессионального мастерства, не спешат возвращаться назад. Да и зачем возвращаться на прежние места, где десятилетиями применяются дедовские способы организации труда.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что без взаимодействия государства, бизнеса и образования работодатели не захотят вкладывать деньги в обучение подчиненных, а работников профессионально самосовершенствоваться. Получается, что отсутствие высококвалифицированных работников сдерживает развитие экономики. Большинство работодателей предпочитают нанимать специалистов со стороны, так как это дешевле, чем вкладывать деньги в развитие собственного персонала.

Государство, если оно стремится к модернизации на деле, а не на словах, должно постепенно отказаться от политического давления на бизнес и регионы с требованием обеспечить занятость любой ценой, в результате чего консервируется низкая производительность труда.

Библиографический список

1. Бессарабова, А. Профи без навыков [Текст] // Мир новостей. – 2014. - № 8 (1051). – 11 февраля. – С. 12.
2. Гурьянчик, В.Н. Молодежный рынок труда и рынок образовательных услуг: социально-экономический аспект взаимодействия [Текст] // Экономический потенциал и перспективы России и стран СНГ. Книга 5. : Ммонография. –

Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. – 192 с.

3. Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2013 году. Статистический бюллетень [Текст]. – М. : Росстат, 2013.

4. Почти каждый десятый прошедший обучение получает повышение должности или зарплаты [Электронный ресурс] URL: <http://www.superjob.ru/research/articles/111243/kazhdyj-desyatuj-proshedshij-obuchenie-poluchaet-povyshenie-dolzhnosti-ili-zarplaty/> (дата обращения 27.02.2015).

5. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 594 «О Президентской программе повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы» [Текст] // «Собрание законодательства РФ», 07.05.2012, № 19, ст. 2331.

УДК 378

Т.Г. Доссэ, Т.В. Бугайчук

ПРОБЛЕМАТИКА ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНКЛЮЗИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены основные тенденции гуманизации образования в педагогическом вузе. Особое внимание уделено психологическим и ценностным изменениям уровня профессиональной компетентности преподавателей в инклюзивной среде, а также вопросам формирования готовности преподавателя вуза к организации эффективной работы (педагогической, психологической и методической) со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: гуманизация образования, инклюзивное образование, профессиональная компетентность преподавателей.

T.G. Dosse, T.V. Bugaychuk

ISSUES HUMANIZATION HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: INCLUSION IN HIGH SCHOOL

***Abstract.** The article presents the main trends of humanization of education in pedagogical high school. Particular attention is paid to the psychological and value changes in the level of professional competence of teachers in an inclusive environment, as well as the formation of readiness of the teacher of high school in the organization of effective work (pedagogical, psychological and methodological) to students with disabilities.*

***Key words:** humanization of education, inclusive education, professional competence of teachers.*

Ведущей тенденцией реформирования российского общества в целом является гуманизация, чему, несомненно, способствует новый закон «Об образовании в РФ», закрепляющий гуманистический характер образования. Это предполагает создание условий для развития обучающегося как личности, как индивида, как самостоятельного субъекта деятельности, с учетом его интересов, возможностей и способностей, с одной стороны, и в соответствии с требованиями социума, с другой. Такое понимание проблемы гуманизации, безусловно, обеспечит дальнейшее успешное самодвижение и развитие личности.

Гуманистический характер образования в высшей школе в полном объеме может быть сформирован лишь тогда, когда преподаватель будет иметь не только соответствующую профессиональную подготовку, но и обладать необходимыми личностными качествами: гуманистической культурой мышления, чувств, системой ценностей. Это особенно важно в работе преподавателей вуза со студентами с ограниченными возможностями здоровья, поскольку от педагога во многом зависит характер отношения таких студентов к миру, людям и себе самим.

Очевидно, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного

процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует чрезвычайного напряжения сил - интеллектуальных и психологических ресурсов личности, от их коллег по обучению - толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть каждого «проверяет» на предмет человечности и этической культуры. Однако особые требования в этом аспекте предъявляются к преподавателям, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ: к характеру и содержанию педагогической деятельности, к профессионально-педагогическим знаниям и умениям, к уровню профессионально-педагогической культуры.

Отметим, что под гуманизацией высшего образования обычно понимают такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая направлена на развитие личности студента, раскрытие его творческого потенциала, формирование потребности самовоспитания и самообучения, реализацию индивидуальной траектории обучения, адаптацию к современным условиям рынка труда. Для реализации гуманистической концепции образования необходимо, прежде всего, изменение содержания образования. Решению данной проблемы, на наш взгляд, должна способствовать не только предполагаемая педагогом сумма знаний и компетенций, но и обоюдная (педагог-студент) воспитательная составляющая образовательного процесса:

- развитие высокой общей культуры (эстетической, художественной, нравственной);
- воспитание современного уровня политической и правовой культуры;
- формирование гражданской идентичности;
- достижение высокого уровня экономического мышления;
- формирование психолого-педагогической культуры.

Таким образом, гуманизм становится принципом педагогической морали, который раскрывает сущность профессиональной деятельности преподавателя, ориентированной на успешное саморазвитие обучающегося с ОВЗ, и нравственную норму, предписывающую ему реализацию

гуманистического потенциала морали в педагогической деятельности.

Следовательно, первичным и важнейшим этапом подготовки системы высшего образования к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений профессиональной компетентности преподавателей в процессе формирования их готовности к работе в инклюзивной среде.

Как было сказано выше, способность педагога к реализации гуманистической функции инклюзивного образования связывается с профессионально-гуманистической направленностью личности. Формирование данной направленности занимает в настоящее время значительное место в повышении квалификации научно-педагогических работников.

Как представители педагогического образования, мы предлагаем ряд решений, способствующих гуманизации высшего педагогического образования.

Во-первых, преподавателю необходимо выстраивать гуманистические отношения в системе «студент-преподаватель», «студент-администрация» посредством психологизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

В рамках КПК преподаватель обновляет знания в сфере педагогики и психологии с целью их углубления и повышения психолого-педагогической компетентности для выстраивания успешного и эффективного взаимодействия со студентами с ОВЗ, формирования и развития у них конкурентоспособности, профессиональной идентичности, грамотной гражданской позиции.

В дополнительной образовательной программе могут быть представлены такие темы, как: «Формирование конкурентоспособности студента педагогического вуза», «Психологические особенности образовательного «диалога», «Коммуникативные компетенции преподавателя высшей школы», «Личность и индивидуальность студента с ОВЗ» и т.п.

Во-вторых, мы убеждены, что принцип гуманизации невозможно реализовывать без создания творческой атмосферы в обучении и обеспечения возможностей общекультурного развития студентов. Оказать помощь в организации досуга,

особенно студентов с ОВЗ может только неординарно мыслящий и обладающий организаторскими умениями преподаватель. Данные компетенции возможно успешно развивать на КПК, используя активные методы обучения и систему творческих заданий.

Основными формами обучения преподавателей вуза становятся ролевые и деловые игры, конференции, диспуты, диалоги (в том числе дистанционные), тренинги. Чаще всего применяются такие формы контроля как творческие сочинения, тестирование, программированный контроль и др. В процессе работы реализуются проблемный и проектный методы обучения, поисково-исследовательская деятельность. Таким образом, образовательный процесс на КПК идентичен по форме и гуманитарной составляющей процессу обучения студентов, что, безусловно, способствует решению проблемы качества образования в вузе.

Полезными для преподавателей являются дисциплины педагогического цикла: «Современные педагогические технологии», «Организация воспитательной работы в вузе, в том числе со студентами с особыми образовательными потребностями» и т.п.

Такая организация ПК преподавателей дает студентам возможности свободного выбора желаемой им формы обучения, углубления содержания, направления обучения, толерантного отношения и субъект-субъектного взаимодействия.

Итак, в условиях современной гуманизации образовательной политики процессы инклюзивного образования становятся значимыми. При этом процесс гуманизации высшего педагогического образования особенно важен. Мы готовим педагогических работников, которые должны способствовать формированию личности (в том числе и с ОВЗ) и обеспечивать успешность ее последующей адаптации к окружающей среде, гармонизировать индивидуальные образовательные мотивы.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92.

2. Ведерникова Л.В. Проблема подготовки профессионально мобильного педагога [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С.34-40.
3. Портал психологических изданий PsyJournals.ru - http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44248_full.shtml [О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования - Инклюзивное образование: методология, практика, технологии.
4. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма [Текст] / под ред. Е.Н. Шиянова, С.В. Бобрышова, — Ставрополь, СКСИ, 2007.- 486 с.
5. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования [Текст] / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. С. 42—54.
6. Шилов С.П. О приоритетных задачах развития регионального педагогического вуза [Текст] // Высшее образование в России. 2013. – № 11. – С.105-109.

УДК 372.881.1

Е.В. Красильникова

К ВОПРОСУ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

***Аннотация.** В статье представлены различные определения термина «упражнение», рассматриваются некоторые точки зрения на классификацию лексических упражнений в лингводидактике. Раскрывается содержание упражнений в зависимости от этапа формирования лексического навыка.*

***Ключевые слова:** Упражнения, система упражнений, лексические навыки, лексические единицы, обучение лексическим навыкам, лексические упражнения.*

LINGUISTIC DIDACTIC ASPECT of TRAINING in LEXICAL SKILLS of FOREIGN MILITARY EXPERTS

***Abstract.** Various definitions of the term «exercise» are presented in this article, some points of view on classification of lexical exercises in linguistic didactics are considered. The content of exercises depending reveals on a stage of formation of lexical skill.*

***Keywords:** Exercises, system of exercises, lexical skills, lexical units, training in lexical skills, lexical exercises.*

Термин «упражнение» в разных науках трактуется по-разному. Так, например, в психологии под ним понимается многократное выполнение действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание, сознательный контроль и корректировку (Л.Б. Ительсон). В дидактике упражнение – это тренировка, т.е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом деятельности.

В методике преподавания иностранных языков существует несколько ключевых определений. Так, по мнению Е.И. Пассова, упражнение есть специально организованная и целенаправленная деятельность; М.С. Ильин считает, что это учебные действия, направленные на формирование и совершенствование речевых умений и навыков и составляющие главную часть учебной работы на уроке; И.Л. Бим определяет упражнение как процесс решения условно-коммуникативных или коммуникативных задач; С.Ф. Шатилов – как специально организованное в учебных условиях одно или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера [1]. Анализ исследований показал, что проблемой создания системы упражнений занимались многие методисты, педагоги, психологи (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, В.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, Б.А. Лапидус, А.А. Леонтьев, А.А. Миролюбов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.Д. Салистра, С.К. Фоломкина, В.Б. Царькова, Н.И. Языкова и др.).

Каждый ученый дает свое определение и в каждом из них раскрываются те или иные стороны этой системы.

Проблему создания системы упражнений для обучения иностранным языкам С.Ф. Шатилов относит к числу самых актуальных в практическом отношении и наиболее сложных в теоретическом плане. По мнению автора, успех обучения может гарантировать только рациональная система упражнений. Под системой упражнений он понимает «такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [4, с. 3].

Таким образом, можно сделать вывод, что вопрос о классификации и систематизации упражнений до настоящего времени не является однозначным. Вместе с тем, можно заметить, что все вышеупомянутые исследователи различают два главных вида упражнений: подготовительные и речевые (практические). Что же касается «комплекса упражнений», то наиболее эффективными признаются комплексы с коммуникативной направленностью, главная цель которых – овладение коммуникативной компетенцией на изучаемом языке.

Итак, в методике различают следующие понятия: «комплекс упражнений», «подсистема упражнений», «частная система упражнений», «общая система упражнений, «система упражнений».

Назначением *системы упражнений* является усвоение какого-либо вида речевой деятельности или стороны речи. В связи с этим, на наш взгляд, следует рассмотреть имеющиеся подходы к характеристике упражнений, используемых при обучении иноязычной лексике. Известно, что лексическим упражнением можно назвать любое задание, в котором делается упор на обучение лексике. Система же лексических упражнений предполагает определенную концепцию на усвоение лексики.

В лингводидактике существуют различные точки зрения на классификацию лексических упражнений.

1. По видам речевой деятельности, в которую включено слово – рецептивные и репродуктивные упражнения с дальнейшим делением последних на репродуктивные и продуктивные.

2. По стадийности усвоения слова, т.е. по стадиям развития лексического навыка.

3. По направленности лексического упражнения на отдельные аспекты: фонетический, графический и т.д.

4. По направленности упражнений на создание определенного вида связи слова.

5. По тому, предполагает ли упражнение работу с изолированным словом или со словом в словосочетании или предложении (контекстные и неконтекстные упражнения по И.В. Рахманову).

6. По видам операций, проводимых с изучаемым словом (замена, вставка и т.д.).

7. По направленности лексических упражнений на усвоение нового слова или на повторение слов.

Еще раз подчеркнем, что вся работа над иноязычной лексикой, по мнению И.Л. Бим, должна обеспечить: а) создание мобильного словарного запаса; б) предотвращение его «утечки», забывания; в) использование лексических единиц в устной речи в соответствии с целями общения. Для этого необходимы лексически направленные упражнения. Совокупность таких упражнений называется комплексом упражнений.

А.Н. Шамов предлагает следующую схему классификации лексических упражнений: система, подсистемы, типы, виды, варианты [3]. По его мнению, при обучении иноязычной лексике наиболее результативными считаются две стратегии, а именно:

а) стратегия, направленная на структурирование и запоминание лексического материала;

б) стратегия, обеспечивающая выполнение практических действий с иноязычным словом.

Г.В. Рогова делит все лексические упражнения на две категории:

1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формами (назвать

изображенные на картинке предметы, выбрать из ряда слов слово, соответствующее данной ситуации, образовать с выделенным словом другие предложения по образцу и т.д.);

2) формирование сочетаний слов смыслового характера (соотнести слова в колонках, чтобы получились правильные сочетания (глагольного или атрибутивного характера, подобрать из «разбросанных» слов сочетания, составить распространенные предложения за счет определений к выделенным существительным и т.д.) [2].

Далее, по мнению Г.В. Роговой, для дальнейшего усвоения значения слов и словосочетаний вводятся грамматические тренировочные упражнения, в которых грамматическое и лексическое начала совмещены. Затем следуют упражнения в применении новых лексических единиц и их сочетаний в речи. Основным видом упражнений являются разнообразные группировки слов, нацеленные на будущие высказывания. После этого предлагаются упражнения в неподготовленной речи, без внешних опор. Для этого создаются ситуации, мотивирующие высказывания. Круг замыкается: Обучающиеся создают свой текст, направленный на решение коммуникативных задач на основе усвоенного словаря. Здесь работа над словарем смыкается с развитием устной речи [2].

Учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что с дидактической точки зрения, лексика выступает в качестве основы, интегрирующей не только все виды иноязычной речевой деятельности, но и систему упражнений.

Более того, понятие системы лексических упражнений предполагает не только наличие каких - либо составляющих лексических единиц (ЛЕ), но и выделение определенных стадий, где данные составные ЛЕ взаимодействуют.

При работе над лексикой традиционно выделяют три основных этапа:

1) Ознакомление или предъявление нового материала (*презентация*).

2) Первичное закрепление или *тренировка*.

3) Умение использовать навыки в различных видах речевой деятельности или применение.

От эффективности и целенаправленности первого этапа зависит вся последующая работа над лексикой. Презентация и первичное закрепление лексики осуществляется в серии речевых упражнений, а именно:

- в отдельных ситуациях;
- в отдельных предложениях;
- в процессе чтения текста;
- в процессе подготовки к высказыванию.

Однако центральным звеном во всей работе является второй и третий этапы, т.е. этапы создания прочных и гибких лексических речевых навыков. Содержание работы на этих этапах составляют условно-речевые, подлинно речевые, лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения [4; 172].

Для *тренировки* лексики Г.В. Рогова предлагает определенную систему упражнений. Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. В соответствии с этим, как было сказано выше, автор делит лексические упражнения на две категории:

- 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой;
- 2) формирование сочетаний слов смыслового характера.

На этапе *применения* от обучающихся требуется: использовать новые слова в высказываниях, в диалогической и монологической форме; понимать текст на аудировании; понимать новые слова при чтении текста [2].

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что, выделяя лексические упражнения как составную часть всей системы упражнений по иностранному языку, необходимо решать следующие задачи:

- 1) Определить виды лексических упражнений.
- 2) Выделить возможные стадии процесса обучения лексике.
- 3) Расположить все упражнения в определенной последовательности.

Таким образом, система лексических упражнений есть не что иное, как расположение упражнений (их различных видов и подвидов) в определенном порядке, в определенной количественной пропорции для достижения цели в процессе обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Красильникова Е.В. Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военных специалистов в вузах министерства обороны Российской Федерации [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т.20. – № 4. – С. 135-137.
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Шамов А.Н. Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка [Текст]: учебное пособие. – Н.-Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – 179 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 376.7

С.И. Моднов, Л.А. Тюкина

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

***Аннотация:** Участие в российско-германской образовательной программе по информационным технологиям требует уверенного владения немецким языком. В статье обсуждаются требования к участникам программы, а также излагается опыт организации и управления языковой подготовкой. Рассматриваются особенности тестирования в рамках*

международного экзамена DSH для студентов технического вуза.

Ключевые слова: международная программа «двойного диплома», языковая подготовка, информационные технологии, пробное тестирование, экзамен DSH.

S.I. Modnov, L.A. Tyukina

ORGANIZATION OF ADDITIONAL LANGUAGE TRAINING IN THE FRAMEWORK OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAM

Abstract. *Collaboration in the Russian-German educational program for information technologies requires sure knowledge of German. In article requirements to participants of the program are discussed, and also experience of the organization and management of language preparation is stated. Features of testing within the international examination of DSH for students of technical university are considered.*

Keywords: *international program of "the double diploma", language preparation, information technologies, trial testing, examination of DSH.*

Дополнительное профессиональное образование отличает широчайший спектр оказываемых образовательных услуг. Возможность овладения новыми знаниями и практическими навыками привлекает потенциальных потребителей не только среди сложившихся специалистов, стремящихся к развитию своих компетенций, но и среди студентов, решивших получить образование международного уровня.

Рост академической мобильности был назван на Лондонской конференции стран-участниц Болонского процесса в 2010 году одним из приоритетных направлений развития системы высшей школы. Академическая мобильность является важнейшим шагом в построении общеевропейского образовательного пространства. Одним из главных признаков ее реализации является активный обмен студентами, аспирантами,

преподавателями и учеными. Это приводит к интернационализации высшей школы, создает условия для дальнейшего улучшения качества преподавательской и научно-исследовательской деятельности [1].

Стремление идти в ногу со временем нашло свое отражение в намерении преподавательского коллектива Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ) устанавливать и развивать отношения с рядом зарубежных вузов и научных центров. Одним из важнейших направлений этой деятельности является сотрудничество с Германской службой академических обменов (DAAD) и техническими университетами Германии. Наиболее длительные и прочные партнерские отношения, которым в текущем году исполняется 20 лет, установились между ЯГТУ и Университетом прикладных наук (УПН) г. Вильдау. УПН «Вильдау» - крупнейший вуз земли Бранденбург, занимающий лидирующие позиции по подготовке специалистов и прикладным исследованиям в области инженерных наук, информационных технологий, экономики и управления. Университет входит в первую десятку рейтинга учебных заведений по востребованности выпускников на немецких предприятиях. В 2009 году между ЯГТУ и УПН «Вильдау» заключено соглашение о подготовке совместной образовательной программы, построенной на стыке двух направлений подготовки: информационных технологий и экономики. Эта программа получила название «Экономическая информатика», а ее конечной целью стало получение студентами двух дипломов бакалавра: государственного диплома ЯГТУ по направлению «информационные системы и технологии» и диплома УПН «Вильдау» по направлению «экономическая информатика».

Основным критерием при выборе направления совместной образовательной деятельности выступило то обстоятельство, что эпоха глобализации характеризуется стремительным развитием межкультурных коммуникаций в самых различных сферах деятельности, но в первую очередь, в информационных технологиях (ИТ).

Новая образовательная программа имеет ряд принципиальных отличий от других стандартных

образовательных программ. Первокурсники, выбравшие эту программу, зачисляются одновременно в два вуза: ЯГТУ и УПН «Вильдау», с получением подтверждающих документов в виде студенческих билетов и зачетных книжек, интегрированных на одном электронном носителе. Далее студенты обучаются в ЯГТУ пять семестров по стандартной программе, но с углубленным изучением немецкого языка. При этом студенту ставится конкретная задача – сдать международный экзамен и получить сертификат, являющийся допуском к дальнейшему обучению в УПН «Вильдау». Именно эти важнейшие элементы образовательной программы и будут подробно рассмотрены в данной статье.

Последующие шестой и седьмой семестры студенты проводят в Германии. Обучение ведут немецкие преподаватели исключительно на немецком языке. Данный этап обучения заканчивается учебно-ознакомительной практикой на одном из предприятий земли Бранденбург.

Затем студенты возвращаются в Ярославль, завершают последний четвертый год обучения, в течение которого готовят к защите две выпускные квалификационные работы по двум направлениям соответственно. Защита одной из работ происходит традиционным образом на заседании ГАК, а защита второй работы происходит спустя 2-3 недели в режиме видеоконференции на немецком языке перед аттестационной комиссией УПН «Вильдау». Эта программа среди участников получила название программы «двойного диплома», поскольку в итоге именно эти два документа и получают выпускники. Образование на основе европейского академического стандарта открывает для них возможности дальнейшего академического роста при обучении в магистратуре и в аспирантуре. Обладатели степеней бакалавров российского и немецкого университетов также имеют и безусловное конкурентное преимущество на рынке труда, что является особенно ценным обстоятельством в условиях мирового экономического кризиса.

Область деятельности выпускников весьма обширна и включает в себя такие направления, как разработка и внедрение информационных систем в производстве, финансовом учете и маркетинге на предприятиях различных отраслей, бизнес-

аналитика, корпоративные системы управления предприятием. Реализация проекта проходит под патронажем DAAD и при частичном покрытии финансовых затрат студентами-участниками проекта.

Распространение информационных сетей и расширение международных контактов требуют подготовки специалистов в сфере ИТ, уверенно владеющих иностранным языком на уровне профессионального общения, что должно свидетельствовать о высокой степени развития межкультурной компетенции.

Перед студентами, которые останавливают свой выбор на программе «двойного диплома», стоит задача быстро и качественно пройти подготовку по **немецкому языку** с нулевого до требуемого уровня в течение двух лет. Несмотря на то, что изучение немецкого языка для бакалавров ИТ-направления носит прикладной характер, эта дисциплина является одной из профилирующих, поскольку без должного владения немецким, причем не столько разговорным, сколько профессиональным языком, сложно говорить об успешном обучении наших студентов в УПН «Вильдау».

При постановке задачи было решено, что для эффективного управления процессом обучения необходимо разбить его на несколько основных этапов. На первом этапе было необходимо четко усвоить грамматический строй немецкого языка, набрать необходимый для свободного говорения словарный запас и добиться достаточно свободного общения на бытовые темы. На втором этапе следовало развить словарный запас, читать и понимать тексты общенаучной тематики, перейти на более высокий уровень владения языком. Третий этап заключается в пробном тестировании студентов по материалам, размещенным на информационном портале dsh-information.de и предназначенным для подготовки к сдаче экзаменов TestDaF или DSH. После достижения приемлемых результатов куратор программы подает заявку на проведение экзамена, организует проезд и работу аттестационной комиссии. И, наконец, четвертый этап - это подготовка студентов к полноценному участию в учебном процессе: прослушиванию лекций, выполнению практических занятий, работе на семинарах. Поскольку эту учебную деятельность предстоит

осуществлять российским студентам на немецком языке в немецком вузе, была поставлена задача углубленного развития навыков аудирования и говорения с учетом специфики направления «Экономическая информатика».

ЯГТУ и УПН «Вильдау» находятся в давних и плодотворных партнерских отношениях, между вузами происходят постоянные научные и образовательные контакты, но полноценная программа обмена студентами в рамках двойного диплома существует только четыре года, за которые две группы студентов 3 и 4 курсов прошли обучение в Германии. Соответственно, дважды, в 2013 и 2014 годах, наши студенты сдавали международный экзамен DSH. Следующая группа будет сдавать экзамен осенью 2015 года.

Согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» («Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen») [1, 3] экзамен DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) состоит из двух частей: письменной и устной, и, соответственно, проходит в два этапа. Письменная часть состоит из следующих разделов:

а) Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes.

Понимание и обработка текста для аудирования. Текст прослушивается соискателем дважды, время работы с заданиями 10 минут после первого прослушивания и 40 минут после второго прослушивания. Общее время работы над этим разделом составляет 80 – 90 минут. Виды заданий: ответы на вопросы к тексту, пересказ текста (простой либо с выводами).

б) Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes. Понимание и анализ текста для чтения. Предполагает работу с научным текстом. Задания включают в себя ответы на вопросы по содержанию и структуре текста, комментирование некоторых частей текста, составление плана и резюме по тексту. Время на выполнение составляет 90 минут.

в) Vorgabenorientierte Textproduktion. Из предложенных фрагментов (графиков, картинок, коротких высказываний, тезисов) необходимо составить связанный текст, в котором объясняются и комментируются представленные данные. При этом важны не только логика изложения и структура текста, но и используемые языковые средства.

г) **Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachliche Strukturen.** Задания на дополнение и трансформацию информационного поля составлены из лексических структур текстов для чтения и аудирования. Требуется показать владение структурами, которые используются в научных текстах. Общая продолжительность письменной части составляет от 4 до 5 часов.

Устная часть (**Die mündliche Prüfung**) заключается в общении с экзаменатором, обсуждении академических тем. К ней допускаются только те кандидаты, кто успешно сдал письменную часть. Они получают небольшой текст или изображение, относящиеся, как правило, к тому научному направлению, которое выбрал студент. Диалог должен подтвердить, что соискателю понятно содержание научной сферы, что он в состоянии умеете сделать доклад с комментариями. Затраты времени: дается полчаса на подготовку, полчаса на беседу [2, 4, 5].

Минимальный проходной уровень называется **DSH-1** (от 57% до 66% правильных ответов). С таким сертификатом уже можно кое-где начинать обучение. Но выбор университетов и факультетов, где уровня DSH-1 будет достаточно, очень ограничен.

DSH-2 (от 67% до 81%) - это средний уровень, достаточный для получения технического образования во всех университетах Германии.

DSH-3 (от 82% до 100%) - наивысший уровень, который требуется для многих гуманитарных специальностей, а также для юристов и врачей.

Экзамен DSH проводится экзаменаторами того университета в Германии, с которым имеется договор об обучении. Периодичность проведения экзамена, как правило, два раза в год. В нашем случае экзамен для первой группы студентов в 2013 г. проводился непосредственно в Германии, а для второй группы в 2014 году - в России. В обоих случаях в состав комиссии входили только преподаватели УПН «Вильдау», без участия преподавателей ЯГТУ. И в том, и в другом случае экзамен сдавали группы из 10 человек. Студенты в 2013 году получили несколько лучшие результаты. Это

объясняется тем, что до экзамена они полгода жили и учились в Германии, проходили целенаправленную языковую подготовку. Студенты второго набора такой возможности не имели, тем не менее, они также показали хорошие результаты.

Студенты, получившие по результатам экзамена уровень DSH 1, были допущены к обучению в УПН Wildau, но с условием, что во время первого семестра пребывания пересдадут этот экзамен на более высокий уровень.

К сожалению, не все желающие добиваются получения двойного диплома, некоторым студентам этого не позволили финансовые трудности: для проживания в течение года на территории Германии требуется большая сумма денег на заблокированном счете, а в условиях финансового кризиса для части семей это становится серьезным препятствием. Кто-то понял, что будущая профессия ему не подходит и перевелся на другое направление подготовки, есть и такие студенты, которые не справились с образовательной программой.

В целом следует отметить, что предложенная организаторами и кураторами образовательной программы схема языковой подготовки доказала свою жизнеспособность и эффективность и может быть рекомендована для участников аналогичных международных проектов.

Библиографический список

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст] / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М. : Изд-во МГЛУ, 2003. - 256 с.
2. Bisle-Müller H., Heringer H.-J. Fir für die DSH. Tipps und Übungen. - Hueber Verlag, 2013. - 193 S.
3. "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen"; Langenscheidt-Verlag, Strassburg, 2001. – 112 S.
4. Fazlic-Walter K., Lohmann A., Wegner W. Mit Erfolg zur DSH B2 - C2. Übungsbuch. - Ernst Klett Sprachen GmbH, 2014. - 238 S.

5. Fazlic-Walter K., Hantschel H.-J., Koch R., Lohmann A., Müller-Küppers E., Schletter K., Wegner W. Mit Erfolg zur DSH B2 - C2. Testbuch. - Ernst Klett Sprachen GmbH, 2014. - 152 S.

УДК 372.853

Т.Т. Розова

К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПУТЕМ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЕМЫХ

***Аннотация.** В настоящее время достаточно много внимания в высших учебных заведениях уделяется проблеме эффективной организации и развития навыка самостоятельной работы обучаемых. Формирование умений и навыков самостоятельной учебной деятельности является основой для дальнейшего послевузовского самообразования.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа, тесты, контроль уровня знаний, лабораторные работы.*

THE PROBLEM OF IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION BY PROMOTING THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

T.T. Rozova

***Abstract.** Currently, a lot of attention in higher education on the problem of efficient organization and development of skills of independent work of students. Formation of abilities and skills of independent learning activity is the basis for further postgraduate self.*

***Key words:**, independent work of students, tests, control the level of knowledge, laboratory work.*

Совершенствование обучения физике возможно, на наш взгляд, путем внедрения различных видов самостоятельной работы обучаемых. Данный вид работы является важнейшей частью учебного процесса, основным методом глубокого и всестороннего изучения и усвоения учебного материала. Коллектив преподавателей, каким бы квалифицированным и опытным он не был, только определенным образом организует и направляет познавательную деятельность обучаемых. Познание осуществляет сам обучаемый, и эту работу за него не может выполнить никто.

Традиционно в вузах существуют две формы самостоятельной работы обучаемых. Собственно самостоятельная работа – это работа, планируемая преподавателем для самостоятельного выполнения заданий, но без непосредственного участия преподавателя. Другой вид самостоятельной работы – это запланированная в расписании самостоятельная работа, проводимая под контролем преподавателя в аудитории. Оба эти вида работ в вузах проводятся, но требуемого эффекта по углублению знаний, усвоению умений и навыков по изучаемой дисциплине дают не всегда.

На современном этапе обучения активно развивается промежуточный вариант самостоятельной работы, предполагающий большую самостоятельность обучаемых и индивидуализацию заданий, а следовательно, и большую активность в приобретении знаний, умений и навыков. Задача преподавателя не только привить учащимся интерес к самообразованию и навыки самостоятельной работы, но и обеспечить их необходимыми средствами обучения, а также проводить разумный контроль деятельности обучаемых.

Формирование навыков самостоятельной работы обучаемых, осуществляемое с первого курса, предлагает ставить перед ними на каждом этапе новые, более сложные задачи. На первом курсе для привития навыков самостоятельного обслуживания техники на кафедре физики действует несколько физических лабораторий, которые оборудованы многофункциональными лабораторными установками, имеющими необходимые контрольно-измерительные приборы и

источники питания. Отдельные лабораторные работы смонтированы в виде модулей единого лабораторного макета, и обучаемым предоставляется возможность осуществлять сборку и настройку электрических схем, и подготовку к работе контрольно-измерительной аппаратуры.

Особое внимание преподаватель обращает на самостоятельную работу обучаемых при выполнении компьютерных лабораторных работ. В результате данного занятия каждый обучаемый получает две оценки: за допуск и за непосредственное выполнение лабораторной работы. В таких работах обеспечен дифференцированный подход к системе заданий. Кроме того, в целях привития профессиональных мотивов и интересов обучаемым, на кафедре введена самостоятельная компьютеризированная работа, в ходе которой обучаемые решают задачи зенитно-ракетного боя, с точки зрения теории механики твердого тела.

Начиная с первых практических занятий обучаемым предлагаются в качестве самостоятельной работы индивидуальные тестовые задания на 10-15 минут в конце занятия. Обработка ответов дает возможность преподавателю выявить сильные и слабые стороны обучаемых, и соответственно скорректировать методику обучения.

Конечно, необходимо разумно сочетать тесты с другими видами проверки уровня знаний. Так во втором семестре при изучении раздела «Колебания и волны» самостоятельная работа проводится по «Альбому рисунков» (издание училища 1990г., составитель Т. Розова), который содержит по 30 графиков к каждой теме. На выполнение данного задания отводится не менее 30 минут. Такая работы обучаемых с графиками позволяет на практике применить формулы по данному разделу, определить характеристики колебательных и волновых процессов, осуществить перевод единиц измерения, уяснить различие между механическими и электрическими колебаниями, составить таблицу аналогий физических величин и формул по данному разделу. При неудовлетворительной оценке за данную работу обучаемый должен обязательно отчитаться, так как этот раздел общей физики имеет большое прикладное значение.

Таким образом, эффективность самостоятельной работы обучающихся прямо зависит от условий, обеспечивающих организацию и планирование, управление и контроль системы самостоятельных работ, позволяющих в рамках целостного учебно-воспитательного процесса параллельно использовать и методы косвенного руководства учебной деятельностью обучающихся, и методы управления приобретением ими навыков сознательной самоорганизации.

УДК 378

О.С. Рублёва

ЭЛЕКТРОННЫЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ

***Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы, связанные с определением электронных словарей, их классификацией и преимуществами, приводятся примеры электронных лексикографических ресурсов.*

***Ключевые слова:** лексикография, электронные словари, типы электронных словарей.*

O.S. Rubleva

ELECTRONIC LEXICOGRAPHICAL RESOURCES

***Abstract.** The definition of the electronic dictionary, its classifications and advantages are discussed in the article, the examples of electronic lexicographical resources are given.*

***Key words:** lexicography, electronic dictionaries, types of electronic dictionaries.*

Обращение лингвистов к электронным словарям вызвано тем, что в последнее время создается значительное количество электронных словарей, развивается всемирная сеть Интернет, информация хранится в электронном виде, но в настоящее время нет

комплексного лингвистического описания электронных словарей и возможностей их использования пользователями в разных целях, что необходимо, поскольку «электронный словарь – это особый лексикографический объект, в котором могут быть реализованы и введены в обращение многие продуктивные идеи, не востребованные по разным причинам в бумажных словарях» [10].

В литературе по данной теме можно встретить несколько вариантов названия словарей этого типа: *автоматический, машинный* или *машинный автоматизированный, компьютерный, электронный*. В качестве наиболее удачного термина мы считаем термин «электронный словарь». Анализ работ [9], посвященных электронным словарям, позволил выявить ряд преимуществ электронных словарей (см. схему на рис. 1).

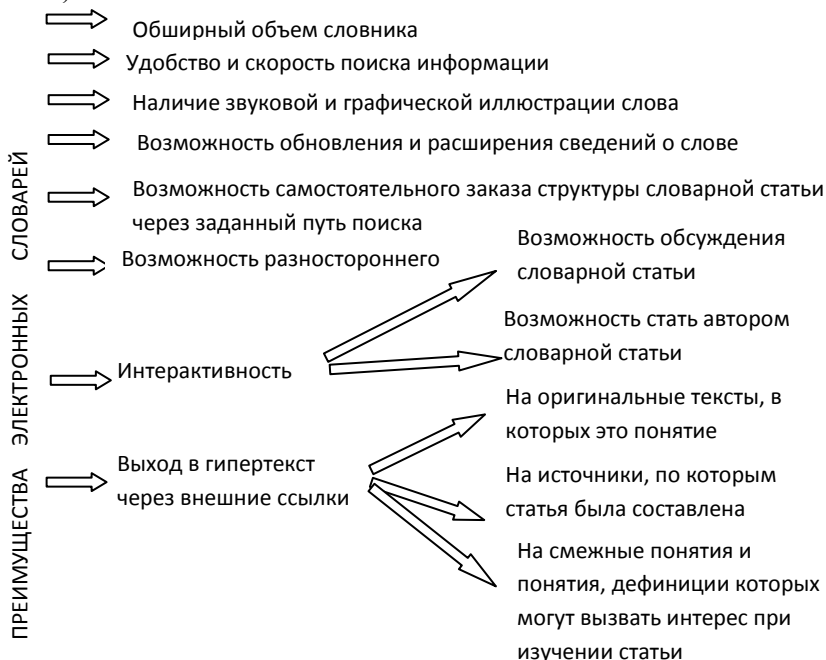


Рис. 1 Преимущества электронных словарей

Вопрос типологии электронных словарей является недостаточно разработанным. Особый интерес представляют

классификации, предложенные Л.И. Колодяжной (цит. по: [7]) и Л.Л. Нелюбиным [8]. Мы рассмотрели 42 электронных словаря русского языка [9] и 37 электронных словарей английского языка [9] и существующие типологии словарей такого рода, что позволило предложить собственную типологию словарей на электронной основе (рис. 2).

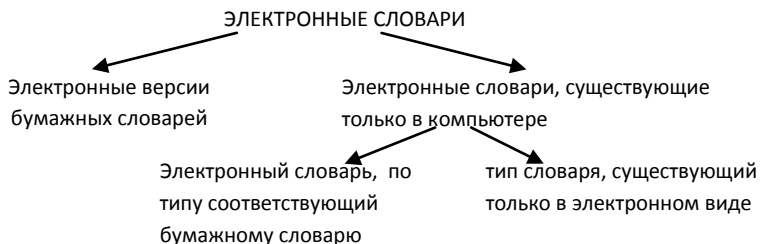


Рис. 2 Типология словарей на электронной основе

В сети Интернет представлено много каталогов электронных словарей, которые размещают лексикографические произведения по определенным типам в соответствии с общепринятыми в теории лексикографии классификациями словарей (лингвистические/энциклопедические; общие/специальные; одноязычные/двухязычные и т.д.).

Среди самых полных каталогов электронных словарей английского языка следует отметить [1, 2, 3, 4, 5], каждый из которых содержит более 200 общих и специальных словарей, сгруппированных тематически, а также в зависимости от языка: одноязычные (английский, немецкий, французский и т.д.) и двухязычные (англо-испанский, китайско-английский и др.).

Работа со словарями в Интернете может быть двух видов: просто использование справочной информации из наиболее авторитетных энциклопедических справочников или создание собственных интернет-энциклопедий на базе уже существующих. Например, на Dic.academic.ru при введении нужного слова в поисковое окно поиск будет осуществляться сразу по всем подключенным энциклопедиям и словарям. Можно вести и индивидуальный поиск – открыв по алфавитной таблице нужную энциклопедию и листая только ее. В

настоящее время все большую популярность приобретают такие энциклопедии, к которым пользователь может оперативно обратиться и найти ответы на интересующие его вопросы.

Многие поисковые системы располагают в категории «справочные издания» ссылки на энциклопедии и электронные энциклопедические словари, которые подразделяются на общие и специальные. В Интернете богато представлены как общие (например, Encyclopedia Americana Online, Encarta), так и специальные энциклопедии (The Encyclopedia Mythica, The Encyclopedia of Canadian Theatre on the WWW, standard Encyclopedia of Psychology, Glass Encyclopedia).

Для создания мультимедийных энциклопедий привлекаются ведущие учёные, специалисты и журналисты, однако в основе большей части электронных энциклопедий лежат бумажные энциклопедии. Так, мультимедийная электронная энциклопедия, выпускаемая компанией «Кирилл и Мефодий», содержит материал «Большого энциклопедического словаря»; в составе энциклопедии более 89 500 энциклопедических и справочных статей, более 40 000 мультимедиа иллюстраций, 860 аудиофрагментов (9 часов звучания), 570 видеофрагментов, 7 часов видео, 1600 цитат из первоисточников, более 520 карт в интерактивном географическом атласе мира, более 140 000 понятий в словарях, более 470 произведений художественной литературы и трудов по общественным наукам, около 1000 библиографических описаний к энциклопедическим статьям, 12 интерактивных фотопанорам, 150 фотоальбомов, включающих более 900 иллюстраций.

Среди электронных энциклопедий особо следует выделить универсальную, мультязычную, бесплатную и открытую энциклопедию «Википедия», которая создается множеством людей по всему миру. Это многоязычная общедоступная свободно распространяемая энциклопедия, публикуемая в Интернете, статьи для которой может написать любой человек, имеющий доступ к Сети.

К настоящему времени преимущественно в бумажном формате, но в некоторых случаях и в доступной для поиска электронной версии существуют ассоциативные словари,

полученные через непосредственное обращение к носителям многих языков и культур, в том числе к носителям английского, немецкого, французского, датского, испанского, японского, польского, словацкого, украинского, белорусского, киргизского, казахского, латышского и других языков с участием как взрослых, так и детей. Значимость словарей такого рода подчеркнул в свое время А.А. Леонтьев в статье, предваряющей первый «Словарь ассоциативных норма русского языка». Он отмечал: «Если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть “культурную” специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его семантические «обертонь», – без сомненья, таким методом является ассоциативный эксперимент, а ближайшим источником данных на этот счет – словарь ассоциативных норм» [6: 14].

Установление уже имеющихся возможностей, доступных пользователям электронными ресурсами, обоснование необходимости дальнейшей разработки системы электронных ресурсов как нового формата представления знаний, открывающего новые перспективы проникновения в национально-культурную специфику значения слова, и прогнозирование некоторых видов информационных материалов, которые могли бы войти в арсенал электронных лексикографических средств, представляются перспективными направлениями современной лексикографии.

Библиографический список

1. On-line Dictionaries [Электронный ресурс] URL: <http://www.onelook.com/> (дата обращения 27.02.2015)
2. On-Line Dictionaries [Электронный ресурс] URL: <http://www.facstaff.bucknell.edu/rbeard> (дата обращения 27.02.2015)
3. On-line версия популярного словаря Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс] URL: ldoceonline.com (дата обращения 27.02.2015)
4. On-line словарь Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс] URL: oup.com (дата обращения 27.02.2015)

5. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс] URL:<http://www.oup.com> (дата обращения 27.02.2015)
6. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах [Текст] // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С.5–16.
7. Меркулова С.В. Автоматизированные толковые словари и контекстное определение [Текст] : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999. – 189 с.
8. Нелюбин Л.Л. Компьютерная лингвистика и машинный перевод [Текст]. – М. : ВЦП, 1991. – 151 с.
9. Рублёва О.С. Слово в электронном словаре (с позиций пользователя электронными ресурсами) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук. – Киров, 2010. – 160 с.
10. Селегей В. Электронные словари и компьютерная лексикография [Электронный ресурс] URL: <http://www.tech-tr.ru/help.php?idh=27&PHPSESSID=1ac5c8bb7f1d83e5109ff07a812c8a0e> (дата обращения 27.02.2015)

УДК 378

Е.В. Свинар, Д.А. Захарова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В настоящее время всё увеличивается поток поступающей информации, что требует внедрения таких методов обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передавать довольно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемого материала и закрепления его на практике. Интерактивное обучение делает процесс обучения более мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит, более качественным.*

© Свинар Е.В., Захарова Д.А., 2015

Ключевые слова: активное и интерактивное обучение, безопасность жизнедеятельности
E.V. Svinarov, D.A. Zakharova

THE USE OF ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS WHEN TEACHING THE BASICS OF LIFE SAFETY

Abstract. *Currently, all increasing the flow of incoming information, which requires the introduction of teaching methods that allow for a relatively short time to pass a rather large amount of knowledge, a high level of mastery students learn the material and fixing it in practice. Interactive learning makes the learning process more motivated, productive, emotionally saturated, student-paced, which means higher quality.*

Keywords: *active and interactive learning, life safety*

Решение проблемы активизации учебной деятельности в школах, средних и высших учебных заведениях лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на преодоление таких проблем высшей школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности и познавательного интереса. Для того чтобы не отставать от требований времени, происходит интенсификация образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, создания психологически комфортной среды, обеспечивающей свободу слушателей в выборе образовательных форм и методов [5].

Все возрастающий поток информации в настоящее время требует внедрения таких методов обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передавать довольно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемого материала и закрепления его на практике [1].

Современный личностный подход к обучению позволяет максимально раскрыть многогранность индивидуальных особенностей учащегося, что в дальнейшем поможет ему быстрее ориентироваться в окружающем мире и самореализоваться. В практике педагогов-новаторов в центре

находится процесс познания, организованный как совместная деятельность всех его субъектов, а не процесс преподнесения готовых знаний, так как такие знания не порождают заинтересованности в их расширении, реализации, что, в свою очередь, приводит к пассивности учеников [8].

В современной понимании обучение рассматривается как процесс взаимодействия между учителем и учениками (урок) с целью приобщения учащихся к определенным знаниям, навыкам, умениям и ценностям. Методы обучения можно подразделить на три обобщенные группы: пассивные, активные и интерактивные методы [2].

Каждый из них имеет свои особенности. Так, пассивный метод - это форма взаимодействия учащихся и учителя, где учитель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя. Связь учителя с учащимися на пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т.д. [1].

Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, комплексного, использования как дидактических, так и организационно-управленческих средств и методов активизации [3].

Активные формы проведения занятий – это такие формы организации образовательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования. Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Методы наполняют формы конкретным содержанием, а формы влияют на качество

методов. Если на занятиях определенной формы используются активные методы, можно добиться значительной активизации образовательного процесса, роста его эффективности. В этом случае сама форма занятий приобретает активный характер [7].

В процессе обучения безопасности жизнедеятельности наиболее часто применяются активные методы обучения. Так, О. Стеванова в процессе своей работы использует дидактические игры в тех классах, в которых преобладают ученики с неустойчивым вниманием, пониженным интересом к ОБЖ, для которых этот предмет кажется скучным и малоинтересным. Она считает, что создание игровых ситуаций на уроках повышает интерес к ОБЖ, придает разнообразие и эмоциональную окраску учебной работе, снимает утомление. Развивает внимание, сообразительность, состязательность и навыки взаимопомощи. В своей практике она использует различные дидактические игры, такие как «Восхождение на пик знаний», «Брейн-ринг», «Аукцион», «Что? Где? Когда?», «Интегрированное лото», «Суд над курением», «Счастливый случай» и т. д. В результате, О. Стеванова пришла к выводам, что занятия, организованные таким образом, позволяют активизировать познавательный процесс, прививать учащимся навык коллективной работы и принятия решений. Данный метод способствует положительной мотивации к изучению теоретического материала, формированию познавательных интересов, а также повышает интерес к предмету [9].

Активные форма обучения в процессе преподавания ОБЖ использует Т.Б. Мусралева учитель МКОУ «Городовиковская СОШ №3». Так, при изучении темы «Природа и безопасность. Ядовитые растения. Ядовитые грибы. Первая помощь при отравлениях» она применяет такие формы как, эвристическая беседа и проблемный рассказ. В результате, она пришла к выводам, что занятия, организованные таким образом, позволяют развивать навыки самообразования, интереса к знаниям о живой природе и безопасности, стимулировать положительное личностное воспитание учащихся, формировать естественное мировоззрение, создают благоприятную образовательную среду по сохранению здоровья учащихся и

формируют у них ценность здоровья и здорового образа жизни [6].

Одним из современных методов обучения является интерактивное обучение. В настоящий момент в современной педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение» как

1. «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;

2. «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;

3. «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог».

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Интерактивная модель обучения наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, неформальном образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. Принципы интерактивного обучения: 1) диалогическое взаимодействие; 2) работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества; 3) активно-ролевая (игровая) деятельность; 4) тренинговая организация обучения.

Интерактивное обучение одновременно решает три задачи: 1) учебно-познавательную (предельно конкретную); 2)

коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания); 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Эффективность интерактивного обучения: 1) интенсификация процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний; 2) повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям; 3) обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей; 4) изменяет не только опыт и установки участников, но и окружающую действительность, так как интерактивные методы обучения являются имитацией интерактивных видов деятельности.

Несмотря на все сложности, интерактивное обучение постепенно завоевывает все больше сторонников в практике как общего, так и профессионального образования, поскольку делает процесс обучения более мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит, более качественным [8].

Интерактивные формы обучения использует в своей работе преподаватель-организатор «Основ безопасности жизнедеятельности» МБОУ СОШ №2 г. Коврова Владимирской области И.Ю. Махова. В частности, в процессе изучения темы «Оказание первой помощи при переломах» в 7 классе она применяет статичные пары, пары сменного состава, статичные группы, творческие мастерские, интерактивные методы: диалог, полилог, круг идей, мини-проект. И.Ю. Махова считает, что

фасилитаторская позиция учителя на уроке создает условия для самореализации личности, побуждает к поиску истины, к решению проблем, к сбору новых данных. Она пришла к выводу, что использование в работе технологий интерактивного обучения дает ученику:

- Развитие личностной рефлексии;
- Осознание включенности в общую работу;
- Становление активной субъектной позиции в учебной деятельности;
- Развитие навыков общения;
- Повышение познавательной, социальной и физической активности.

Классу: Формирование класса как групповой общности

Учителю: Нестандартное отношение к организации образовательного процесса [4].

Учитель физики и ОБЖ МБОУ СОШ №32 Южно-Сахалинска О.В. Хохрина считает, что интерактивная модель ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации. Структура интерактивного урока обычно отличается от структуры обычного урока. В структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть включаются конкретные приёмы и методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным. Эти технологии позволяют осваивать учебный материал и включать в учебный процесс мотивационную сферу ученика. Интерактивную работу можно применять и на уроках усвоения материала (после изложения нового материала), и на уроках по применению знаний, на специальных уроках, а также делать её вместо опроса или обобщения [10].

Таким образом, использование активных и интерактивных методов в преподавании «Основ безопасности жизнедеятельности» способствует формированию

положительной мотивации у учащихся к изучению предмета, лучшему усвоению материала и учит ребят к взаимодействию в группе.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М., 2011.
2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. - М., 2007.
3. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика [Текст] / В.Н. Кругликов; Воен. инж.-техн. ун-т. - СПб. :ВИТУ, 2008.
4. Махова И. Ю. Урок по теме: «Оказание первой помощи при переломах» [Электронный Ресурс].- Режим доступа: <http://nsportal.ru>. – свободный. – Загл. с экрана
5. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н.Г. Морозова - 2007.
6. Мусралеева Т.Б. Урок ОБЖ «Природа и безопасность. Ядовитые растения и грибы» [Электронный Ресурс].- Режим доступа: <http://nsportal.ru>. - свободный. – Загл. с экрана
7. Основные формы и методы активного обучения [Электронный. Ресурс].- [http:// f1p.ucoz.ru](http://f1p.ucoz.ru).-свободный. – Загл. с экрана
8. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса [Текст] / Г.К. Селевко. - М., 2001.
9. Стеванова О.Дидактическая игра как метод активного обучения на уроках ОБЖ [Электронный Ресурс].- Режим доступа: <http://maam.ru>.-свободный. – Загл. с экрана
10. Хохрина О.В. Использование интерактивных методов обучения ОБЖ [Электронный Ресурс].- Режим доступа: <http://rusedu.ru>.-свободный. – Загл.с экрана

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

УДК 378.046.4

Т.А. Короткова, Л.М. Шипитко

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА К РАЗВИТИЮ
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА
ВОСПИТАННИКОВ**

***Аннотация:** в статье анализируется опыт работы с коллективом социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних по созданию, развитию и реализации инновационного проекта деятельности, обсуждается роль работы с персоналом в повышении эффективности реабилитационного процесса.*

***Ключевые слова:** корпоративное обучение, инновационная деятельность, повышение квалификации.*

**TRAINING OF SOCIAL AND REHABILITATION
CENTER TO DEVELOPMENT INMATES OF
REHABILITATION POTENTIAL TA**

T.A. Korotkova, Director of SRC «Rosinka»
L.M. Shipitko, Ph.D., Methodist of SRC «Rosinka»

***Abstract:** This article analyzes the experience of working with a team of social rehabilitation center for juveniles on the creation, development and implementation of innovative project activities, discusses the role of HR in enhancing the effectiveness of the rehabilitation process.*

***Keywords:** corporate training, innovation, training.*

Разные судьбы, разные семейные обстоятельства определяют необходимость помещения ребенка в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних. Современная ситуация требует структурированного подхода к решению социальных проблем семей и детей. В связи с этим актуальными становятся вопросы реформирования подходов к реабилитации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе, с применением вариативно-модульного подхода к проектированию индивидуальных программ реабилитации.

В ГКУ СО ЯО СРЦ «Росинка» названный подход реализуется посредством проекта «Поверь в себя», апробация которого началась в 2014 году. Целью проекта является повышения эффективности реабилитации воспитанников посредством разработки и реализации вариативно-модульной индивидуальной программы реабилитации (ИПР), учитывающей исходный уровень их реабилитационного потенциала.

Реабилитационный потенциал понимается нами как комплексный индикатор, включающий в себя совокупность имеющихся психофизиологических, физических, психологических способностей и задатков воспитанников, которые позволяют при создании определенных условий в той или иной степени компенсировать проблемы социального становления [4].

Идея раскрытия и развития реабилитационного потенциала воспитанников центра заключается в возможности ресоциализации детей и подростков группы риска посредством расширения их способностей к адаптации в социуме через переживание нового, социально ориентированного опыта, для получения которого в повседневной жизни у них нет подходящих условий [1].

Но реализация данной идеи невозможна без ценностно-смыслового единства субъектов реабилитационного процесса, ориентированного на признание наличного уровня реабилитационного потенциала несовершеннолетних в качестве системоорганизующей ценности. Кроме того, все участники реабилитационного процесса должны четко понимать свою роль

и функцию в развитии реабилитационного потенциала, для того, что бы в целом учреждение работало как команда единомышленников. Достижение данных целей проводилось как посредством корпоративного обучения, так и с применением средств формального повышения квалификации.

Что касается корпоративного обучения, то основной идеей, на основе которой строилось ценностно-смысловое единство всех участников реабилитационного процесса, была идея о том, что реабилитационный потенциал воспитанника следует рассматривать в широком социально-педагогическом контексте как основу для возможностей его социализации, для того, чтобы данная идея овладела сознанием не только административно-управленческого персонала, но и педагогического коллектива, а также психологов и медиков, участвующих в реабилитации, необходимо ясно видеть ожидаемые результаты. Поэтому нами использовались технологии группового целеполагания, проводимого всем коллективом учреждения [3].

Следующим шагом в формировании ценностно-смыслового единства участников реабилитационного процесса стала выработка педагогического кредо в отборе средств, форм и методов развития реабилитационного потенциала воспитанников, которое происходило в процессе работы проектной группы.

Единое представление о ценности повышения реабилитационного потенциала для социализации воспитанников, анализ представления об идеалах и ценностях реабилитационного пространства проводился на основе положений законодательства, программных документов и проектов концепций, относящихся к системе социальной поддержки населения. Этот аналитический материал послужил основой для обсуждения в коллективе и выработки единых представлений об идеалах и ценностях реабилитационного процесса, направленных на формирование социально устойчивой личности, уверенной в своих жизненных позициях, адекватных требованиям современного общества.

Так же в процессе работы с персоналом учреждения происходила выработка педагогических традиций, как

необходимого условия работы команды единомышленников [2]. В нашем случае, педагогические традиции - это сложившиеся в коллективе формы деятельности и поведения, сопутствующие им обычаи, ценности, правила, представления. Они складывались и развивались на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою целесообразность, значимость для коллектива, а также эффективность для достижения целей реабилитации несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Что касается повышения квалификации сотрудников СРЦ, то в 2013 году было осуществлено корпоративное обучение рабочей команды Проекта по использованию новой технологии с привлечением профессорско-преподавательского состава факультета дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»: 54% педагогических и административных работников прошли краткосрочное повышение квалификации в объеме 72 часа по программе «Разработка системы мониторинга реабилитационного потенциала воспитанников социально-реабилитационного центра».

В результате совместной коллективной деятельности преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и специалистов центра разработана и апробируется система мониторинга, представленная тремя составляющими (асpekтами):

- медицинский аспект,
- педагогический аспект,
- психологический аспект.

Также при участии кафедр педагогического университета проект прошел научную экспертизу и получил положительное заключение.

На факультете повышения квалификации ФГБОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского» в 2013 году также было осуществлено корпоративное обучение рабочей команды Проекта в составе 15 человек по использованию новой технологии: «Арт-терапия в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации» в объеме 24ч.

Итогом обучения стало активное использование специалистами нашего центра в своей работе элементов музыкотерапии, драматерапии, сказкотерапии, игротерапии, изотерапии, песочной терапии. Реабилитационный эффект арт-терапии достигается за счет использования психологических приемов и методик, внимания к личности ребенка, раскрытия его талантов, акцентирования внимания на успехах ребенка, собственного позитивного примера.

Использование арт-терапевтической технологии в нашей практике позволяет говорить о востребованности данной группы средств педагогами и психологами социально-реабилитационного центра. Все обучившиеся по данной программе, отметили, что применение средств арт-терапии позволило им существенно развивать реабилитационный потенциал воспитанников, формировать у детей целый спектр индивидуально-психологических свойств и качеств, способствующих их продуктивному социальному и личностному становлению.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что работа с персоналом учреждения способствует повышению эффективности реабилитации воспитанников в целом. Единство понимания смысла и содержания разработки и реализации вариативно-модульной индивидуальной программы реабилитации (ИПР) на основе результатов мониторинга реабилитационного потенциала воспитанников социально-реабилитационного центра позволило сформировать единую команду, что отразилось и на результатах реабилитации.

Так, практически в 1,5 раза увеличилось количество детей с высоким уровнем реабилитационного потенциала за счет уменьшения количества детей со средним уровнем реабилитационного потенциала и практически двукратного уменьшения количества детей с низким уровнем реабилитационного потенциала (рис. 1).



Рис. 1. Уровень реабилитационного потенциала

Таким образом, специально организованная подготовка работников социально-реабилитационного центра к реализации проекта имела ряд выраженных эффектов:

- Позволила четко структурировать и контролировать взаимодействия всех специалистов в процессе реабилитации;
- Определила конкретный инструментарий для мониторинга реабилитационного потенциала и проектирования индивидуальных программ реабилитации на основе его результатов;
- Доказала, что предлагаемый подход может быть внедрен без дополнительных материальных и кадровых вложений.

Библиографический список

1. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. 2011. - № 1. - С.16 -24.
2. Тарханова И. Ю. Дополнительное профессиональное образование взрослых в контексте социального заказа / И. Ю. Тарханова [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 9. с. 122 – 127.

3. Тарханова И. Ю. Партиципативный подход к реализации дополнительных профессиональных программ [Текст] / И. Ю. Тарханова // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 4. с. 100 – 107.

4. Хусанкова Н.А. Повышение воспитательного потенциала семьи как средство профилактики безнадзорных несовершеннолетних [Текст] / Н.А. Хусанкова // Работник социальной службы. -2010. -№ 2. -с. 61.

УДК 378

С.П. Коряковцев

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** Автором статьи представлен опыт организация индивидуальной помощи студентам технического университета заочной формы обучения, в первую очередь, автор предлагает использование дистанционного образования. Он описывает условия Эффективности организации индивидуального сопровождения обучающегося вуза в процессе дистанционного образования.*

***Ключевые слова:** индивидуальная помощь студентам, дистанционное образование, образовательные технологии.*

S.P. Koryakovtsev

ESPECIALLY ORGANIZATIONS OF INDIVIDUAL AID ENGINEERING STUDENTS OF CORRESPONDENCE COURSES

***Abstract.** The author of the article presents the experience of the organization of personal assistance to students of technical university*

correspondence courses, in the first place, the author proposes the use of distance education. He describes the conditions of effective case management student organization of the university in the process of distance education.

Keywords: *individual assistance to students, distance education, educational technology.*

Обучение в техническом вузе на заочной основе – это сложноорганизованная система, которая должна создать условия для формирования профессиональных компетенций обучающихся независимо от его пространственного и временного расположения, включающая в себя средства и технологии, позволяющие получить образовательный результат, который соответствует стандарту данной специальности. Именно поэтому организация индивидуальной помощи студентам имеет особое значение.

Целью индивидуальной помощи конкретному обучающемуся является получение общетеоретических и профессиональных знаний по выбранной образовательной программе посредством технических средств, обеспечивающих эффективное взаимодействие. Основными образовательными технологиями, которые могут использоваться в этом процессе, следующие:

- кейс - технологии;
- TV-технологии;
- сетевые технологии.

Кроме данных технологий могут использоваться и другие образовательные средства, в частности:

- печатные и электронные учебно-методические материалы;
- компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах;
- учебно-информационные аудио- и видеоматериалы;
- лабораторные дистанционные практикумы;
- учебные тренажеры;
- базы данных с удаленным доступом;
- электронные библиотеки с удаленным доступом;

- дидактические материалы на основе экспертных систем;

- компьютерные сети.

Опираясь на научные работы Н.В. Сокольской, мы формулируем основные особенности индивидуальной помощи студентам, которые обучаются в технических вузах по заочной форме. Особое внимание при этом мы уделяем дистанционным формам обучения.

Ранее, в наших научных публикациях мы обращали внимание читателей на понятие дистанционного образования, которое рассматривается нами как сложно организованная педагогическая система, способная удовлетворить образовательные потребности независимо от пространственного и временного расположения обучающегося по отношению к образовательному учреждению, и включающую в себя средства, процесс и соответствующий образовательным стандартам результат, реализуемый с помощью технологий взаимодействия преподавателя и обучающегося и осуществляющийся в специфической образовательной среде.

При дистанционном образовании в вузе особую актуальность приобретает проблема организации индивидуального сопровождения студента. Известно, что одним из условий успешности образования является включение студента в коллективную познавательную деятельность, дефицит которой вытекает из самого феномена дистанционного образования. Следовательно, мы сталкиваемся с необходимостью создания групповой атмосферы в процессе образования, обеспечения максимально возможной интерактивности между обучающимися и преподавателями.

Существует ряд психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам оказания индивидуального сопровождения. Так, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов подробно в своих работах анализировали проблему помощи обучающимся в виде сотрудничества [2].

Таким образом, организация индивидуального сопровождения обучающегося вуза в условиях дистанционного образования предполагает создание условий для раскрытия

потенциала обучающегося, осознания им проблемной ситуации, возникающей в ходе решения образовательных задач, и содействие в преодолении связанных с ней затруднений через актуализацию имеющихся у обучающегося ресурсов.

Эффективность организации индивидуального сопровождения обучающегося вуза в процессе дистанционного образования будет обеспечиваться следующими условиями:

1. обеспечение возможности выбора обучающимся индивидуального маршрута в процессе дистанционного образования;

2. координацией деятельности субъектов дистанционного образования в реализации помогающих отношений;

3. обеспечение актуализации собственных ресурсов обучающихся в преодолении затруднений при решении задач обучения и воспитания.

Важно отметить, что субъектами реализации индивидуального сопровождения обучающихся в условиях дистанционного образования являются: тьюторы, педагогические координаторы и кураторы, преподаватели, методисты по разработке учебных материалов, технические специалисты и системные операторы, занимающиеся технической поддержкой образовательного процесса, администрация вуза.

Координация деятельности субъектов дистанционного образования в реализации сопровождения может быть эффективна при следующих условиях:

- для субъектов, вовлеченных в процесс индивидуального сопровождения, важно наличие установок на готовность оказания помощи обучающемуся;
- наличие определенного уровня психолого-педагогической подготовки, личностных свойств, необходимых для индивидуального сопровождения;
- наличие у обучающегося готовности принять от преподавателя помощь;
- наличие у обучающегося установок на добровольный контакт по поводу своих проблем.

При этом процесс взаимодействия педагога и обучающегося при осуществлении индивидуального сопровождения должен строиться с учетом открытости взаимодействия.

Итак, организация индивидуальной помощи студентам технического университета заочной формы обучения - это системный процесс, основная функция которого - стимулирование индивидуальных лично значимых запросов субъекта образовательной деятельности, ориентированное на изменение отношений студентов к образовательной деятельности, способствующее развитию профессиональной ответственности и успешности в будущей профессиональной карьере.

Библиографический список

1. Коряковцева, О.А. Особенности повышения квалификации научно-педагогических работников в системе высшего профессионального образования// Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики [Текст]: коллективная научная монография/общ.ред. Е.А.Ободковой. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. - с.60-74.
2. Панкина, Г. В. Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования [Текст] / Г.В. Панкина // Сборник «Российское профессиональное образование. Материалы II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития» - Москва, 23 - 24 апреля 2009 года. [Электронный ресурс] URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml>
3. Слободчиков, В.И. Антропологический подход в образовании и понятие среды/ В.И.Слободчиков// Средовой подход в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, 9-11 января 2003. – Н.Новгород, 2003. – 4.1.- с. 14-19.
4. Тарханова, И.Ю. Теоретико-методологические основания модернизации системы дополнительного профессионального образования// Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики

[Текст]: коллективная научная монография/общ.ред. Е.А.Ободковой. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. – с.74-86.

5. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред/ В.А.Ясвин//Психологический журнал.-2000.-Т.21.-№4.- с.21-27.

УДК 159.9

А.А. Костригин

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ КУРСОВ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ» И «ПСИХОТЕРАПИЯ»: МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ

***Аннотация:** Поставлена проблема личности психолога-консультанта в обучении принципам психологического консультирования и психотерапии в рамках дополнительного профессионального образования. Рассмотрена роль личностных особенностей психолога-консультанта в успешности его практической деятельности, и обоснована идея о том, что личность консультанта и компетенции психолого-консультативной деятельности необходимо рассматривать как самостоятельные феномены. Разработана теоретическая модель компетенций психолога-консультанта. Представлены результаты эмпирического исследования, уточняющие теоретическую модель, выделены ключевые компетенции консультанта: «Решение задач», «Ценности», «Эффективное поведение».*

***Ключевые слова:** психологическое консультирование, личность, компетенция, компетентность, успешная деятельность, эмпирическая модель, решение задач, ценности, эффективное поведение.*

A.A. Kostrigin

PROBLEM OF PERSONALITY OF PSYCHOLOGIST AT TRAINING IN COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY: COMPETENCE MODEL

***Abstract.** The problem of personality psychologist consultant is posed in learning of the principles of psychological counseling and psychotherapy as a part of additional professional education. The author reviews the role of personality characteristics of the consulting psychologist at a successful practice, and substantiated the idea that the identity of the consultant and the competences of activity of psychological counseling must be considered as separate phenomena. The article develops the theoretical model of competences of consulting psychologist. The author presents the results of empirical study refined the theoretical model and distinguishes the key competences of a consultant: "Solving problems", "Values", "Effective behavior".*

***Key words:** psychological counseling, personality, competence, successful activity, empirical model, problem solving, values, effective behavior.*

Актуальность. При проведении курсов по различным направлениями в психологическом консультировании и психотерапии (в данной статье термины «психологическое консультирование» и «психотерапия» являются синонимами) всегда встает вопрос о личности консультанта: каким он должен быть, какими качествами он должен обладать, чтобы процесс консультирования имел наибольшую эффективность? Каждое направление психологического консультирования имеет свое собственное представление о личности консультанта и ее характеристиках, однако современные тенденции в психологической практике свидетельствуют об эклектичности подходов, методов и приемов в консультировании, о стремлении к разработке универсальных принципов, адекватных для каждого психотерапевтического подхода. Данный факт ставит, в частности, задачу формирования универсального представления

о психологе-консультанте и разработки универсальной модели компетенций.

В психологическом консультировании психолог-консультант является ключевой фигурой, от которой зависит эффективность консультационного процесса [4]. Вследствие этого, к личности психолога-консультанта должны предъявляться определенные требования, которые будут обеспечивать эффективность консультирования.

Проблема личности психолога рассматривалась многими авторами. Так, Е.А. Климов описал личность психолога в разных сферах деятельности [6]; Х. Дж. Фрейденбергер и В.В. Бойко рассматривали психолога с точки зрения психоэмоционального выгорания; Е. Романова описывает профессиограмму психолога, выделяя необходимые для этой профессии качества и способности [13]. Однако, зная специфику собственно психолого-консультативной деятельности, нам необходимо выделить личность психолога-консультанта в самостоятельный и отдельный статус.

До последнего времени в науке преобладали представления о личности психолога-консультанта, базирующиеся на мировоззрении школ традиционных школ психологического консультирования. Здесь наибольшее внимание уделяется уже не навыкам и умениям, которые участвуют в деятельности, а самой личности консультанта, его качествам и характеристикам.

Сейчас в научной литературе начинает доминировать компетентностный подход [17] Его можно распространить и на консультативную деятельность, и на личность консультанта. Компетенция – это способность, присущая человеку, которая ведет к поведению, удовлетворяющему профессиональным требованиям в пределах параметров организационной среды, что, в свою очередь, приносит желаемые результаты [4]. Рассматривая личность консультанта в формате компетентностного подхода, выделяют те характеристики, которые наблюдаются в его деятельности и приводят к успешности его действий. Такой подход претендует на высокую объективность. Анализ специфики деятельности показывает, что даже психологи-консультанты в сфере индивидуального

консультирования на уровне ПВК отличаются от психологов-консультантов в иной сфере, например, в сфере организационного консультирования.

Л.Н. Захарова отмечает, что существуют значительные различия в ПВК, традиционно считающимися важными для психолога, и теми, которые важны для организационного психолога [5]. Решающим различием между ними является наличие/ отсутствие деловых качеств, которые однозначно должны присутствовать у организационного психолога по причине взаимодействия с менеджментом и работе в сфере организаций. В.Л. Бозаджиев выделяет «психолого-консультативную компетенцию» как специфичную и самостоятельную. По его мнению, она состоит из следующих субкомпетенций: безусловного принятия клиента; концентрации на его жизненной ситуации, ориентации на его нормы и ценности; различения личных и профессиональных отношений; взаимодействия консультанта и клиента; конфиденциальности, соблюдения этических норм; эмпатического понимания и др. [1].

Не трудно заметить, что здесь образ личности психолога сводится к навыкам и способностям, необходимыми для выполнения консультативной деятельности, т.е к составным частям, а не к целому (системе). Тем не менее, компетентный подход ориентирует на выявление системной компетентности профессионала в любом виде труда.

В противоположность компетентностному подходу, «мировоззренческий» подход придает значение именно той субъективности, которая участвует в процессе консультирования [7]. Р. Кочюнас предпринял попытку представить обобщенную «модель эффективного консультанта». К характеристикам этой модели относятся: аутентичность, сила личности и идентичность, принятие личной ответственности, эмпатия и др.[8]. Безусловно, это очень перспективное видение личности консультанта, но и оно нуждается в системном осмыслении и эмпирической проверке.

Таким образом, полноценного представления о личности психолога-консультанта, которое было бы теоретически убедительным и эмпирически проверенным, в психологической литературе не было обнаружено, вследствие чего была

поставлена задача разработки собственной модели, а также проверки ее на реальных психологах-консультантах при помощи психодиагностических методик, статистического и факторного анализов. Отсутствие убедительной модели существенно затрудняет подготовку психолога-консультанта в вузе, и можно предполагать, что компетентность специалиста в этой сфере складывается в опыте реального консультирования и поэтому структурно и содержательно отличается от компетентности, приобретаемой студентами на психологических факультетах вузов. Это определило формулировку **гипотезы** исследования: психологи-консультанты обладают специфическим набором компетенций, по сравнению со студентами-психологами.

Объектом исследования являются консультативная деятельность. **Предмет исследования** - модель компетенций у профессиональных психологов, успешно осуществляющих консультационную деятельность.

В качестве **цели** исследования выступает создание модели компетенций психолога-консультанта.

Были поставлены следующие **задачи**:

- проанализировать научную литературу и составить перечни характеристик консультанта в различных направлениях психологического консультирования;
- создать теоретическую модель личности психолога-консультанта;
- на основе теоретической модели личности консультанта подобрать психодиагностические методики для эмпирического исследования;
- провести эмпирическое исследование личностных характеристик консультантов;
- разработать эмпирическую модель компетенций психолога-консультанта.

Процедура и результаты исследования.

Исследование проведено в два этапа. На первом этапе изучена литература, в которой описываются теоретические основы разных школ психологического консультирования, были выделены главные требования к психологу-консультанту для каждой школы. Для такого анализа были выбраны следующие

направления: психоанализ З. Фрейда [15], гештальт-терапия Ф. Перлза [9], клиент-центрированная терапия К. Роджерса [12], логотерапия В. Франкла [14] и экзистенциальный анализ А. Лэнгле [9], экзистенциальная психотерапия Дж. Бюджентала [3], резонансное консультирование С. Петрушина [11]. После этого на основе типологии компетенций G. Cheetham and G. Chivers [16] отобраны основные компетенции, входящие в базовые перечни перечисленных школ и определены методики эмпирической проверки модели. Результаты этой работы представлены в табл. 1. Поскольку все эти компетенции представлены во всех основных подходах к психологическому консультированию, можно считать их ключевыми.

Таблица 1

Ключевые компетенции психолога-консультанта и методики эмпирического исследования

№	Вид компетенции	Наименование компетенции	Методики изучения
1	Когнитивные	Эмпатия, проницательность	16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла
2	Функциональные	Применяемые технологии	Не исследовались
3	Личностные	Аутентичность, самосовершенствование, глубокий интерес к людям	1) 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла; 2) Самоактуализационный тест; 3) Диагностика социально-психологической адаптации (СПА) (автор адаптации Снегирева Т.В.); 4) Методика

			диагностики межличностных отношений Т. Лири.
4	Этические	Знание и применение моральных норм как базиса деятельности	Не исследовались
5	Мета-компетенции	Личностная зрелость	1) 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла; 2) Самоактуализационный тест; 3) Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; 4) Методика изучения стилевой саморегуляции поведения.

На основе теоретической модели проведено эмпирическое исследование. Оно осуществлено только в отношении когнитивных, личностных и мета-компетенций, поскольку функциональные компетенции прямо зависят от консультативной школы и, следовательно, относятся к вариативной составляющей общей компетентности консультанта. Этические компетенции носят безусловный характер и требуют, скорее экспертизы реальной деятельности, чем эмпирического исследования.

В качестве выборок испытуемых выступили 15 успешных практикующих психологов-консультантов г. Н.Новгорода и 17 студентов-психологов 3 курса ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В качестве **методов** исследования применялись следующие психодиагностические тестовые методики: 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) (форма А), Самоактуализационный тест (САТ) (автор адаптации – Гозман Л.Я.), Методика изучения стилевой саморегуляции поведения (ССП) (Моросанова В.И., Коноз Е.М.), Диагностика социально-психологической адаптации (СПА) (автор адаптации Снегирева Т.В.), Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (ДМО).

Для удобства проведения исследования каждая ранее указанная компетенция была разделена на субкомпетенции. Субкомпетенции выделялись таким образом, чтобы они соответствовали определенной шкале одной из психодиагностических методик, которые нами использовались.

В данном исследовании изучались только 4 компетенции: аутентичность, зрелость, самосовершенствование, глубокий интерес к людям.

Автор статьи выдвинул следующее предположение: достоверными компетенциями и субкомпетенциями психолога-консультанта должны быть такие, которые специфичны для психологов-консультантов и отсутствуют у студентов-психологов.

На основе полученных данных в ходе использования психодиагностических методик проводился сравнительный анализ средних показателей между выборками, а также статистическая обработка средних показателей и выявление значимых различий. В статистическом анализе показателей использовался Т-критерий Вилкоксона. Значимые различия с уровнем достоверности $p \leq 0,05$ были выявлены по следующим субкомпетенциям (табл. 2): Фактор В (низкий интеллект – высокий интеллект); Фактор N (безыскусственность (наивность, простота) - искусственность (проницательность, расчётливость); VII (сотрудничающий-конвенциональный стиль поведения); Ех (гибкость поведения); ОР (оценка результатов).

Таблица 2

Оценка достоверности различий показателей выборов студентов-психологов и психологов-консультантов

Показатель	Среднее (М) у студентов-психологов	Среднее (М) у психологов-консультантов	Р значимость
Фактор В (низкий интеллект – высокий интеллект)	8,6	10,9*	0,022
Фактор N (безыскусственность (наивность, простота) - искусственность (проницательность, расчётливость))	10,6	13,9*	0,043
Фактор Q3 импульсивность (низкий самоконтроль) - контроль желаний (высокий самоконтроль) *	8,4	10,5	0,313
VII (сотрудничающий-конвенциональный стиль)	4,3	7,1*	0,038
SAV Ценность самоактуализации	49,3	55,5	0,551
Ех Гибкость поведения	13,2	13,8*	0,011
Fg Реактивная чувствительность	11,8	15,8	0,456
Сog Познавательные потребности	9,5	11,7	0,232
PrC Принятие себя	95,4	103,7	0,977
Эк Эмоциональный комфорт	9,3	14,9*	0,073

ОВК Ожидание внутреннего контроля	11,3	18,6	0,932
Пр Программирование	3,8	5,6	0,155
ОР Оценка результатов	5,1	5,8*	0,044

* звездочкой помечены те показатели, по которым были найдены статистически достоверные различия.

Анализ результатов. Найденное статистически достоверное различие по показателю «Фактор В (низкий интеллект – высокий интеллект)» означает, что такая субкомпетенция, как «высокий интеллект» имеет высокую значимость для деятельности психолога-консультанта. Это связано с тем, что для достижения эффективности консультационного процесса консультанта должен быть готов и способен к решению задач относительно проблем клиента.

Различие по показателю «Фактор N (безыскусственность (наивность, простота) - искусственность (проницательность, расчётливость)» говорит о том, что для эффективной своей профессиональной деятельности психолог-консультант должен осуществлять естественный способ поведения, должен быть открытым и откровенным с клиентом, что приведет к созданию доверительной атмосферы.

Значимый показатель «VII (сотрудничающий-конвенциональный стиль поведения)» означает, что направленность консультанта на сотрудничество – важная субкомпетенция личности консультанта. Это связано с тем, что сам по себе процесс консультирования – это сотрудничество клиента и психолога. Таким образом, если не сложится ситуация сотрудничества, то консультационная сессия не достигнет успеха.

Показатель «Ех (гибкость поведения)» также является статистически значимым, что объясняется тем, что «гибкость поведения» психолога-консультанта играет важную роль в консультационной деятельности. Это связано с тем, что консультант должен уметь быстро менять свое поведения при

изменении ситуации (а в данном случае, при изменении клиента, его запроса, данных о проблеме, его состоянии и т.д.).

И последний статистически значимый показатель – «ОР (оценка результатов)». Это означает, что оценка себя, своего поведения и результатов своего поведения – важная субкомпетенция. Это связано с тем, что способность к оценке себя и своего поведения дает возможность критично смотреть на свою деятельность, выявлять ошибки исправлять их в дальнейшем.

Различия по данным субкомпетенциям говорят о том, что именно они являются специфическими для консультанта, т.к. они не обнаруживаются у студентов, которые не имеют опыта работы в данной профессии. Они объективно подходят для эмпирической модели компетенций.

Далее проводился факторный анализ, в результате которого выявились те субкомпетенции, которые присутствуют у психологов-консультантов и отсутствуют у студентов-психологов, что говорит о том, что они являются специфичными для деятельности консультанта. Из этих субкомпетенций были отобраны те, которые имеют наибольший вес, как факторы, являющиеся значимыми для характеристики консультантов. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Факторный анализ субкомпетенций у выборки
психологов-консультантов

Субкомпетенции	Вес показатели в факторе
Самоподдержка	0,83*
Ценность самоактуализации	0,7*
Гибкость поведения	0,73*
Самоуважение	0,68*
Самопринятие	0,81*
Креативность	0,9*
Адаптированность	0,9*
Принятие себя	0,91*
Принятие других	0,82*
Эмоциональный комфорт (оптимизм,	0,96*

уравновешенность)	
Ожидание внутреннего контроля	0,96*
Доминирование	0,72*
Гибкость	0,68*
слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость) - сила «Я» (эмоциональная устойчивость)	0,89*
Консерватизм (ригидность) - радикализм (гибкость)	-0,7
Властный-лидирующий	-0,63
Независимый-доминирующий	-0,68
Прямолинейный-агрессивный	-0,75
Недоверчивый-скептический	-0,8

* Звездочкой помечены те субкомпетенции, которые занимают значимое место среди факторов.

Как видно из таблицы, наиболее значимыми факторами являются следующие субкомпетенции: Самоподдержка; Ценность самоактуализации; Гибкость поведения; Креативность; Адаптированность; Гибкость; слабость "Я" (эмоциональная неустойчивость) - сила "Я" (эмоциональная устойчивость).

По этим показателям консультанты также отличаются от студентов, что определяет их как специальные для деятельности консультанта.

На основе проведенного статистического анализа и факторного анализа можно составить эмпирическую модель психолога-консультанта. Объединив показатели, выявленные в исследовании, мы выделили следующие компетенции, содержащие в себе выявленные субкомпетенции:

1) Компетенция «Решение задач»: Фактор В (низкий интеллект – высокий интеллект); ОР (оценка результатов); Креативность.

2) Компетенция «Ценности»: Самоподдержка; Ценность самореализации.

3) Компетенция «Эффективное поведение»: VII (сотрудничающий-конвенциональный стиль поведения); Ех

(гибкость поведения); Адаптированность; Гибкость; слабость "Я" (эмоциональная неустойчивость) - сила «Я» (эмоциональная устойчивость).

По типологии компетенций Cheetham and Chivers данные компетенции можно отнести к следующим типам: «Решение задач» относится к когнитивным компетенциям; «Ценности» относится к этической компетентности; «Эффективное поведение» относится к функциональной компетентности.

Таким образом, эмпирическая модель психолога-консультанта, во-первых, отражает те ключевые компетенции, которые обуславливают эффективный процесс консультирования (компетенции «Решение задач» и «Эффективное поведение»), а во-вторых, включает в себя ценностную характеристику личности консультанта (компетенция «Ценности»).

Выводы.

1. Говоря об эффективности психологического консультирования, в первую очередь, стоит рассматривать личность консультанта, так как именно он является главным инструментом данной деятельности.

2. Личность психолога-консультанта, а также компетенции психолога-консультативной деятельности необходимо рассматривать как отдельные и самостоятельные понятия и феномены. В этом случае, не произойдет смешения разных сфер психологической деятельности и соответствующих требований к психологам, работающих в той или иной сфере психологии.

3. Разработана теоретическая модель личности психолога-консультанта, отражающая общие для многих направлений психологического консультирования и психотерапии требования к личности консультанта.

4. На основе теоретической модели проведено эмпирическое исследование личности психолога-консультанта. В ходе исследования были выявлены различия между успешными практикующими психологами-консультантами и студентами психологами. Опираясь на выявленные различия, были выделены значимые специфические субкомпетенции, характерные для консультанта, которые были объединены в

компетенции. Эмпирическая модель личности психолога-консультанта, таким образом, состоит из трех ключевых компетенций: «Решение задач», «Ценности» и «Эффективное поведение».

5. Разработанная в данной работе модель значима в практическом аспекте. Модель может быть использована при формировании программ обучения и развития психологов-консультантов в рамках дополнительного профессионального образования, а также при создании психодиагностических методик, которые могут быть использованы в области профориентации.

Библиографический список

1. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога [Текст]. – М. : Издательство «Академия Естественных наук», 2009.-219 с.
2. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы [Текст]. – М. : ГИППО, 2008. – 352 с.
3. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Дж. Бюджентала [Текст]. – М. : Смысл, 2001.
4. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия [Текст]. – СПб. : Питер, 2009.
5. Захарова Л.Н. Ориентация на партнерство с менеджментом как основа инновационных процессов в подготовке организационных психологов [Текст] // Вестник ННГУ. Серия Инновации в образовании. - Вып. 1 (6). ННГУ. - 2005. - С.136-151.
6. Климов Е.А., Носкова О.Г. (Отв. ред.) Психология как профессия [Электронный ресурс] URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/psy_prof/ (дата обращения: 26.02.2015).
7. Костригин А.А. Обучение магистрантов-психологов и проблема подхода к личности психолога-консультанта [Текст] // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: Материалы 4 Международной междисциплинарной научно-практической конференции. - Новосибирск. - 2013. - С.260-262.
8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования [Текст]. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

9. Лэнгле А. Психотерапия – научный метод или духовная практика? О соотношении между имманентным и трансцендентным на примере экзистенциального анализа [Текст] // Консультативная психология и психотерапия. - 2003. - №2. – С. 7-34
10. Перлз Ф. Теория гештальттерапии [Текст]. – М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
11. Петрушин С.В. Резонансное консультирование (консультант-центрированный подход) [Текст] : учеб. пособие. – М. : Академический проект; альма Матер, 2008. – 158 с.
12. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия [Текст]. – М. : «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. - 320 с.
13. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст]. – СПб. Питер, 2003. – 464 с.
14. Франкл В. Доктор и душа [Текст]. – СПб. : Ювента, 1997. – 287 с.
15. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст]. – М. : Наука. 1991.— 456 с.
16. Cheetham, G. and Chivers, G. Professional competence: harmonizing reflective practitioner and competence-based approaches // O'Reilly D., Cunningham L. and Lester S. (Eds) Developing the Capable Practitioner. London: Kogan Page, 1999. – P. 215-228.
17. Delamare Le Deist F., Winterton J. What is a competence? // Human Resource Development International. - 2005. - Vol. 8. - No. 1. - P.27-46.

Т.С. Лебедева

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ
ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И
ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ К
МЕЖВЕДОМСТВЕННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта педагогизации деятельности субъектов образовательно-реабилитационного пространства, означающей развитие в их деятельности педагогических функций, способствующих успешному достижению целей воспитания и социализации личности безнадзорного ребенка во всех институтах общества. Проведение научно-практических конференций, курсов повышения квалификации, мастер-классов, методических семинаров, заседаний тематических «круглых столов», педагогических советов, практикумов, создание творческих групп, организация работы по единым методическим темам, деловые игры способствуют не только интеграции социальных институтов, но и их взаимообогащению и развитию, а также формированию социально-целесообразной реабилитационной системы.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, межведомственное взаимодействие

**TRAINING OF SPECIALISTS OF THE SYSTEM OF
PREVENTION OF NEGLECT AND OFFENCES OF MINORS
FOR INTERAGENCY COOPERATION**

T. S. Lebedeva

Abstract. The article is devoted to the generalization of the experience of pedagogization of activity of subjects of educational-

rehabilitation space, meaning the development of their teaching functions, contributing to the successful achievement of the objectives of education and socialization of personality neglected children in all institutions of society. Scientific-practical conferences, training courses, workshops, seminars, meetings, thematic "round tables", teaching tips, workshops, creation of groups, organization of work on common methodological topics, business games promote not only the integration of social institutions, but also their mutual enrichment and development, and the formation of socially-appropriate rehabilitation system

Keywords: *additional professional education, adult education, interagency cooperation*

Проблема организации межведомственного взаимодействия является одной из ключевых при организации профилактической работы с несовершеннолетними и их семьями на региональном и муниципальном уровне. Поэтому реализация дополнительных профессиональных программ, способствующих формированию компетенций в сфере такого взаимодействия представляется своевременной и актуальной.

С целью выявления понимания сущности взаимодействия и его значения в социально-правовой защите детства нами были опрошены 94 представителя различных ведомств, являющихся субъектами системы социально-правовой защиты детства нескольких муниципальных образований Ярославской области. Из них: 6 чел. – заместители главы района, 17 чел. – специалисты отделов по делам несовершеннолетних и защите их прав территориальных администраций, 8 – специалисты районных отделов департамента труда и социальной поддержки населения, 16 – специалисты центров комплексного социального обслуживания населения, 5 – специалисты органов опеки и попечительства, 10 – инспектора по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, 12 – директора и заместители директоров школ, 12 – социальные педагоги и психологи образовательных учреждений муниципальных образований, 8 – представители общественных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Результаты опроса показали, что все специалисты осознают важность и необходимость взаимодействия субъектов образовательно-реабилитационного пространства для повышения эффективности профилактической работы.

Среди важнейших признаков взаимодействия в первую очередь были названы следующие: обмен информацией (91,4%), согласованность проводимых мероприятий (88,2%), наличие личных контактов (97,9%). Вместе с тем такие важнейшие признаки, как наличие общей цели и принятие взаимной ответственности за полученные результаты отметило несколько меньшее число специалистов (60,6%), что свидетельствует о недостаточном понимании сущности самого понятия «взаимодействие».

Проведенный нами опрос также выявил наличие готовности специалистов к взаимодействию. Так, большинство опрошенных (91%) заявило о намерении участвовать в совместных заседаниях субъектов профилактики и межведомственных рейдах. Вместе с тем готовность проявлять инициативу и брать на себя организацию совместных мероприятий показали менее половины опрошенных (48,2%).

Дальнейшее изучение мотивации проводилось с использованием методики «Источники мотивации» (Джон Барбуто, Ричард Сколл), которые предложили модель, интегрирующую взгляды различных учёных на мотивацию. В этой модели выделяются пять источников мотивации: 1) идущая изнутри; 2) инструментальная; 3) внешняя самоконцепция; 4) внутренняя самоконцепция; 5) интернализация цели.

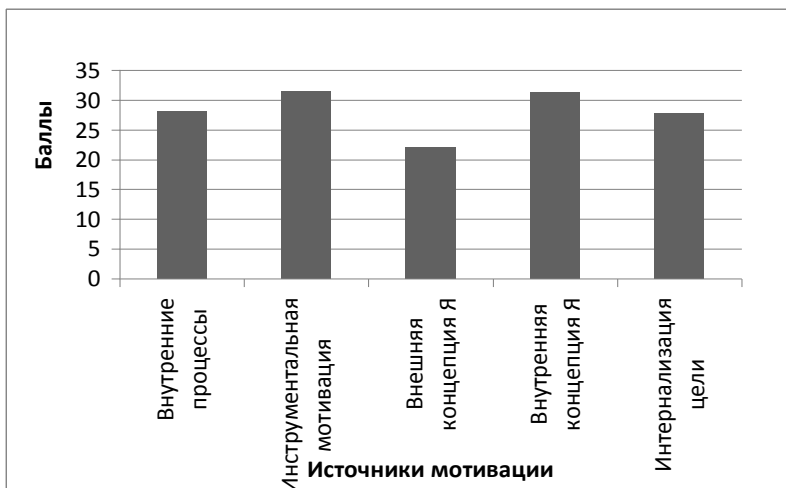


Рис. 1. Распределение средних значений мотивационных особенностей субъектов образовательно-реабилитационного пространства муниципального района

Исходя из результатов, представленных на гистограмме по исследуемой группе, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, основными являются инструментальная мотивация и внутренняя концепция «я» специалистов. Это говорит о том, что основными мотивирующими факторами для них являются внешние осязаемые результаты: заработная плата, продвижение по службе, премии и т.д. Они сами устанавливают внутренние стандарты черт, компетентности и ценностей, которые становятся основанием для идеала «я». Впоследствии, специалисты мотивируются к такому поведению, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высокого уровня компетентности. Для них характерна высокая потребность достижения и внутренняя мотивация преодоления вызова. Но данный параметр скорее снижает эффективность взаимодействия, еще больше дифференцируя понимание проблемы специалистами различных ведомств и служб.

Во-вторых, у опрошенных обнаружилось низкие показатели по внешней Я-концепции. Это говорит о том, что для них не являются мотивирующими внешние источники: субъекты

взаимодействия не ориентированы на других, не ищут у них подтверждения своих черт, компетентности и ценностей. Они не стремятся быть принятыми взаимодействующей группой.

Из всего выше сказанного можно сделать общий вывод о том, что представители различных субъектов образовательно-реабилитационного пространства муниципального района зачастую работают каждый как бы сам по себе и преследуют только ведомственные профессиональные интересы. Основу мотивации специалистов, вовлеченных в комплексный процесс профилактики, составляет удовлетворение собственных потребностей и потребностей своего ведомства. Это исследование доказало необходимость единого взгляда на процесс определения единых целевых установок. С этой целью необходимо проведение семинаров, дискуссий, практических занятий, формирующих понимание важности взаимодействия всех специалистов.

Так, например, нами были организованы заседания «круглых столов» для специалистов, осуществляющих профилактику безнадзорности и социально-правовую защиту несовершеннолетних [1].

Были рассмотрены следующие вопросы:

- категория «взаимодействие» как научно-методическая основа организации совместного решения проблем оказания помощи семьям с детьми группы социального риска;
- пути развития взаимодействия субъектов образовательно-реабилитационного пространства;
- организация информационного обмена;
- методы работы с семьями, имеющими детей группы социального риска;
- роль общественности в раннем выявлении семейного неблагополучия и осуществлении реабилитации детей группы риска.

Таким образом, единство целей, установки на взаимодействие достигается путем проведения межведомственных совещаний при заместителе главы администрации муниципального района по социальным вопросам, семинаров, где представители всех субъектов

образовательно-реабилитационного пространства обсуждают проблемы конкретных семей с детьми, вырабатывают единый вектор помощи данным семьям, распределяют между ведомствами ответственность за сопровождение семьи и безнадзорного ребенка в соответствии с имеющимися ресурсами.

Согласимся с мнением И.Ю. Тархановой, что образование взрослых следует понимать с позиций социального взаимодействия [3]. В своих образовательных мероприятиях мы использовали три типа базы социального взаимодействия: аксиологическую, дефинитивную и нормативную. Остановимся подробнее на каждой из них.

Аксиология (от греч. *axia*) – наука, изучающая категорию «ценность». Взаимодействие субъектов образовательно-реабилитационного пространства для безнадзорных детей в муниципальном районе это процесс воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, их взаимопереход. Успешность взаимодействия, по нашему мнению, зависит от четкости определения полномочий субъектов профилактики, оптимизации информационного обмена, опоры на профессиональный потенциал партнеров. Реализация такого взаимодействия требует наличия общих ценностных ориентаций.

В организационном плане аксиологическое единство субъектов взаимодействия выступает как механизм преодоления изолированности, разобщенности, установления их взаимосвязей и взаимного дополнения; а также формирует единую, мобильную систему общих ресурсов преодоления социальной дезадаптации безнадзорных несовершеннолетних.

Процесс формирования аксиологических приоритетов субъектов образовательно-реабилитационного пространства мы начали с изучения их системы профессиональных ценностей. Для этого представителям различных социальных и государственных институтов, участвующих в реабилитации безнадзорных несовершеннолетних было предложено проранжировать список ценностей, составляющих, на их взгляд, основу работы с безнадзорными детьми. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Ранги ценностей, составляющих основу работы с
безнадзорными детьми для различных субъектов
образовательно-реабилитационного пространства**

Субъекты	Личность ребенка	Права ребенка	Правопослушное поведение ребенка	Образование ребенка	Условия жизни ребенка
Органы образования	3	2	4	1	5
Органы социальной защиты населения	3	1	4	5	2
Органы внутренних дел	4	2	1	3	5
Органы здравоохранения	2	3	5	4	1
Общественность (в том числе родительская)	1	2	3	4	5

Как видно из таблицы 1, иерархия ценностей у представителей различных субъектов разная.

С целью формирования *аксиологического единства* нами был проведен ряд дискуссионных заседаний «круглых столов» с участием представителей всех перечисленных в таблице субъектов. В результате первого обсуждения было выработано общее мнение о том, что главной ценностью при работе с безнадзорными несовершеннолетними является личность ребенка. А вот о значимости других ценностей представителям различных ведомств договориться сразу не удалось – сказывались ведомственные приоритеты. Вместе с тем достигнутой договоренности можно было считать первым существенным результатом. Важно, что ценность личности ребенка положена в основу межведомственного взаимодействия,

что является аксиологической базой гуманистических взглядов субъектов. А гуманизация взаимоотношений детей и общества, на наш взгляд, способствует приобретению несовершеннолетними положительного жизненного опыта и формирования у них позитивной социальной ориентации. В дальнейшем вопросы ценностей, которые составляют основу работы с безнадзорными детьми, обсуждались на межведомственных совещаниях муниципальных районов.

Дефинитивное единство является не менее важной базой для эффективного взаимодействия всех субъектов образовательно-реабилитационного пространства. Поэтому субъектам пространства важно иметь единое мнение о терминах, понятиях, составляющих основу языка взаимодействия и позволяющих четко разяснять, нормативные, правовые и социальные явления. Как показал наш опыт общения с представителями различных субъектов образовательно-реабилитационного пространства, многие из них вкладывают свой смысл представленные в законе определения.

Так, родители не склонны считать ребенка безнадзорным, если он находится без присмотра, поскольку они уверены, что надо заниматься воспитанием младших детей. Представители системы образования отмечают, что главным показателем безнадзорности является отсутствие контроля со стороны родителей за учебой и воспитанием ребенка. Полиция основывается на очевидных фактах – бесконтрольном пребывании ребенка на улице, прежде всего в вечернее и ночное время, присутствии его в общественных местах без сопровождения родителей (законных представителей).

Таким образом, в понимании тезиса закона «безнадзорный – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует...» [3] наблюдается отсутствие единства, также вызванное ведомственной спецификой работы.

В связи с этим нами была проведена разъяснительная работа среди всех субъектов образовательно-реабилитационного пространства о том, что статус «безнадзорный» устанавливается (и снимается) комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав муниципального района, все иные трактовки безнадзорности не имеют законных оснований, хотя и могут

служить основой обращения в комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав для рассмотрения ситуации конкретного ребенка..

Отметим также, что Федеральный закон 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» является рамочным и не может учитывать специфики отдельных территорий, поэтому еще одной основой образовательно-реабилитационного пространства для несовершеннолетних в муниципальном районе должен стать специально разработанное примерное содержание взаимодействия субъектов образовательно-реабилитационного пространства. Разработка такого порядка на местах проводится коллегиально – в результате совещания всех заинтересованных социальных, государственных институтов и общественных организаций с учетом местных условий и ресурсов.

В опытно-экспериментальных районах основой взаимодействия органов и учреждений служила правовая база, сформированная на основе межведомственных документов: совместных решений коллегий, приказов, инструктивных и методических писем различных ведомств, межведомственных соглашений, направленных на обеспечение прав и интересов детей в различных сферах их жизнедеятельности, профилактику безнадзорности. Так, в Даниловском муниципальном районе в результате работы межведомственного круглого стола был разработан проект нормативного документа, предусматривающий взаимодействие субъектов по разным направлениям деятельности в образовательно-реабилитационном пространстве района (таблица 2).

Таблица 2

Содержание взаимодействия субъектов образовательно-реабилитационного пространства муниципального района

Направление взаимодействия	Содержание взаимодействия	Субъекты взаимодействия
1. Создание социальной	Создание социального паспорта района, поселения	Социальные педагоги

<p>характеристики территории муниципального района (поселения)</p>	<p>для разработки комплексной программы работы. Изучение ресурсов территории (учреждения образования, социальной защиты населения, культуры, по делам молодежи, занятости, и др.)</p>	<p>образовательных учреждений и другие специалисты субъектов образовательно-реабилитационного пространства</p>
<p>2. Организация работы на базе общественного пункта охраны правопорядка</p>	<p>Создание общественного совета по взаимодействию «Мы вместе!» на базе общественного пункта охраны правопорядка. Цель Совета – обмен информацией и выработка общих мер по взаимодействию: проведение совместных совещаний субъектов профилактики; своевременное выявление и сообщение о семьях с детьми и детей, находящихся в раннем семейном неблагополучии, трудной жизненной ситуации, социально опасном положении; информирование участковых инспекторов полиции, врачей по проблемным детям и семьям; выявление неформальных лидеров и вовлечение их в профилактическую деятельность</p>	<p>Представители Совета: медицинские работники, уполномоченные участковые полиция, инспектора подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, заместители директора по воспитательной работе образовательных учреждений, социальные педагоги, психологи представители комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав муниципального района и администрации местного поселения</p>
<p>3. Информационно-просветительская и педагогическая деятельность</p>	<p>Информирование жителей о проблемах безнадзорности детей; о возможностях учреждений и служб</p>	<p>Образовательные учреждения, общественный совет по взаимодействию,</p>

	поселения и района, предоставляющих различные виды консультационных услуг; проведение бесед, лекций, совместных собраний, педагогических консилиумов	специалисты по делам молодежи и занятости, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав
4. Спортивно-оздоровительное направление	Формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни через проведение спортивно-массовых мероприятий, сплочение семьи. Организация спортивных праздников во дворе, микрорайоне. Создание по месту жительства спортивных площадок по футболу, баскетболу, волейболу, хоккейных кортов и т.д.	Учреждения дополнительного образования, специалисты по физической культуре и спорту, по делам молодежи администрации района, местного поселения, общественные организации и с привлечением детей и родителей
5. Благоустройство дворов и домов	Воспитание культуры поведения среди взрослых и детей в общественных местах; соблюдение чистоты и благоустройство дворов, домов; проведение совместных смотров, конкурсов; организация субботников, экологических патрулей и т.д.	Представители коммунально-жилищных отделов, комитеты общественного самоуправления, общественный совет по взаимодействию
6. Организация досуга	Организация разноплановых мероприятий по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних по месту жительства	Учреждения образования, культуры, по делам молодежи, общественные организации, волонтеры

Таким образом, единство в понимании терминологии и норм выступает как механизм преодоления изолированности, разобщенности субъектов взаимодействия, установления и развития взаимосвязей и взаимной поддержки, взаимопонимания. Это позволяет сформировать нормативное и правовое единство действий (муниципальная комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав) с формированием единого аксиологического и дефинитивного пространства (управление образованием муниципального района).

Библиографический список

1. Лебедева Т.С. Анализ эффективности формирования реабилитационного пространства для безнадзорных детей / Т.С. Лебедева // Ярославский педагогический Вестник. – 2011 - №1 - С.36-39.
2. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования/ И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал - 2013. - № 2. – Том II. - С. 126 – 130
3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/12116087/>

УДК 37.08

И.В. Нагорнов

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** В статье проводится анализ опыта формирования кадрового резерва управленцев муниципальной системы образования; обосновывается авторское определение содержания данной работы с учетом современного состояния*

проблем управления персоналом в образовательных организациях.

***Ключевые слова:** кадровый резерв, дополнительное профессиональное образование педагогов*

I.V. Nagornov

TECHNOLOGY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF FRAMES RESERVE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM

***Abstract:** This article analyzes the experience of formation of personnel reserve managers municipal education system; substantiates the author's definition of the contents of this work, based on the current state of human resource management issues in educational organizations.*

***Keywords:** talent pool, additional professional education of teachers*

Реализация государственной политики в сфере образования не возможна без системной и эффективной кадровой политики. В последнее время на это обращается внимание на всех уровнях управления. В 2011 году Президент РФ поручил Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации обеспечить создание и регулярное (не реже одного раза в год) обновление в субъектах Российской Федерации кадрового резерва руководителей системы общего образования, в том числе руководителей общеобразовательных учреждений.

По итогам совещания по вопросам образования 19 апреля 2012 г. Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации было поручено обеспечить переход на конкурсную систему отбора руководителей общеобразовательных учреждений с публичным представлением кандидатами программы развития общеобразовательного учреждения с последующим заключением срочного трудового договора с победителем конкурса [1].

В соответствии с установленным законодательством Российской Федерации в сфере образования распределением полномочий обеспечение перехода на конкурсную систему отбора руководителей государственных общеобразовательных учреждений отнесено к компетенции органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, руководителей муниципальных общеобразовательных учреждений – к компетенции органов местного самоуправления.

Во исполнение вышеуказанных поручений, одним из важных направлений деятельности департамента образования мэрии города Ярославля и методической службы города (МОУ Городской центр развития образования) является деятельность, направленная на развитие кадрового потенциала и формирование управленческого резерва муниципальной системы образования.

Анализ кадрового состава педагогических и руководящих работников муниципальных образовательных учреждений города выявил следующие проблемы, требующие комплексного решения (в том числе принятие управленческих решений руководством мэрии и департамента образования мэрии города Ярославля):

- незначительная доля молодых специалистов в общем составе педагогических работников образовательных учреждений;

- проблема «старения» руководящих кадров (увеличение количества управленческого персонала, находящегося в пенсионном возрасте).

Приоритетность системной и эффективной кадровой политики в настоящее время является залогом эффективности не только конкретной организации, но и отраслей экономики в целом. Принципиальное значение это имеет для системы образования и управления на разном уровне.

Деятельность по формированию и развитию кадрового резерва позволяет удовлетворить потребность в подготовленных управленческих кадрах, создать условия для профессионального развития педагогических кадров (в том числе и потенциальных

управленцев).

В настоящее время отбор кандидатов в резерв осуществляется в несколько этапов:

- предоставление резюме и эссе;
- участие в деловых, организационно-деятельностных играх;
- собеседование с представителями органов управления образованием.

Решая поставленные задачи по формированию резерва и развитию профессиональных компетенций руководящих работников, с июня 2012 года департаментом образования мэрии города Ярославля проводятся собеседования кандидатами в резерв на должности руководителей дошкольных и общеобразовательных учреждений. Предварительно кандидаты предоставляют резюме, эссе, проект (программу развития) учреждения.

Совместно с МОУ ГЦРО организованы и проведены организационно – деятельностные игры «Лестница успеха» (25.10.2012, 26.10.2012, 15.11.2012, 09.01.2013), направленные на выявление инициативных и компетентных специалистов, развитие профессиональных компетенций педагогических работников, формирование профессионального сообщества руководителей сферы образования. В данных мероприятиях приняли участие 370 педагогических работников дошкольных и общеобразовательных учреждений города Ярославля.

Организационно-деятельностные игры состояли из нескольких этапов и предусматривали выполнение заданий творческого и профессионального характера, а также решение кейсов управленческой тематики.

По результатам игр были определены участники, продемонстрировавшие высокий уровень профессиональной компетентности и личностные качества, важные для руководителя. Руководством департамента образования были проведены собеседования с лучшими участниками игр.

По результатам игр и собеседования 52 педагогических работника города направлены на обучение по программе профессиональной переподготовки «Менеджмент».

Соответственно, данные кандидаты будут рассматриваться при назначении на руководящие должности в образовательных учреждениях.

Сопровождение педагогов, участников кадрового резерва управленцев, строится с учетом их индивидуальных особенностей и профессиональных дефицитов в контексте социального заказа. Все программы построены на основе организации групповой деятельности по профессиональным проблемам и с использованием механизма обратной связи от участников программы [2].

Программы подготовки кадрового резерва разработаны с учетом особенностей муниципальной системы образования, основываются на результатах исследований и аналитических разработок (в частности, результаты мониторинга организационной культуры общеобразовательных учреждений, психолого-педагогический анализ результатов ЕГЭ, анализ данных КПОМО и др.). Принципиально важно, что программы подготовки носят тренинговый характер и являются основой формирования как компетенций в области менеджмента, так и основой личностного и профессионального развития.

Наш опыт сопровождения кадрового резерва в муниципальной системе образования города Ярославля позволяет говорить об эффективности и результативности таких технологий как:

- имитационные игры (обеспечивают «погружение» участника в проблемную ситуацию, имитирует модель среды, управленческие функции). В качестве непосредственных технологий, которые используются в подобного рода играх являются известные тренинговые упражнения «Кораблекрушение», «Воздушный шар», «Необитаемый остров» и др. Использование практических технологий позволяет научить игроков принимать коллективные решения в условиях неопределенности, организации взаимодействия.

- организационно-деятельностные игры, которые используются, в том числе и для решения сложных профессиональных проблем. В подобного рода технологиях моделируется конкретная деятельность специалистов по решению комплексных проблем, обеспечивается различие

ролевых позиций и целей, реализуется коллективная деятельность по решению общей задачи. Пример, игра «Профориентационный центр». Задачи: развитие компетенций руководящих работников, развитие качеств руководителей; развитие умений работать с информацией (осуществлять сбор и анализ информации, диагностировать проблемные ситуации); развитие инновационного и управленческого мышления; поиск нестандартных решений проблемных ситуаций и доведение их до программ реализации. Результат: проект реализации проблемной ситуации. Развитие управленческих качеств. Общая структура, схема и приемы игры: подготовительный этап; организационно – поисковый; инновационный (выработка решений); заключительный (презентация, подведение итогов, рефлексия). Игра предполагает работу в группах, обсуждение предложенных решений, межгрупповую дискуссию, командные разработки, анализ хода (рефлексия).

- инновационный семинар с использованием тренинговых технологий. Подобного рода технологии ориентированы не только на передачу профессиональных знаний, но и на развитие личностного потенциала участников резерва [2].

На наш взгляд, именно использование интерактивных технологий обучения позволяет обеспечить прирост ключевых компетентностей будущего руководителя.

Библиографический список

1. Нагорнов И.В. Оценка профессиональной деформации личности учителя участниками образовательного процесса [Текст] // Социальная психология сегодня: наука и практика. – Материалы межвузовской научно-практической конференции. - СПб, 2006 г. – с. 106-107.
2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии обучения и организационного развития персонала [Текст] / А.П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП «Знание», 2003. – 556 с.
3. Тарханова И.Ю. Дополнительное профессиональное образование взрослых в контексте социального заказа [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 9. – с. 122 – 127.

Н.С. Усанина

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
У АДМИНИСТРАЦИИ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГНИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СТАЖИРОВОЧНАЯ ПЛОЩАДКА**

Аннотация. В статье представлено содержание программы региональной стажировочной площадки «Организация инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО». Раскрываются компоненты программы: цели, задачи, организационные условия, модули, формируемые компетенции.

Ключевые слова: стажировочная площадка, повышение квалификации педагогов, профессиональная компетентность администрации дошкольных образовательных организаций.

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL
ORGANIZATION ADMINISTRATION PROFESSIONAL
COMPETENCIES INCLUSIVE EDUCATION: INTERNSHIP
FIELDS**

Abstract. The article presents the content of a regional internship program area "Organization of inclusive education institutions implementing programs of pre-school education in accordance with the Federal State Educational Standard". Disclose the components of the program: the goal, tasks, organizational conditions, the modules, generated competence.

Keywords: *internship playground, professional development of teachers, professional competence of the administration of pre-school educational institutions.*

Реализация модернизации образования напрямую зависит от уровня подготовки педагогических кадров [1]. Проблема повышения квалификации педагогов, которое рассматривается как составная часть системы непрерывного повышения квалификации, в современных условиях обусловлена двумя группами факторов, связанных, с одной стороны, с тенденциями изменения в самой системе повышения квалификации, с другой – с задачами управления современного профессионального образования.

Дошкольное образование является первым уровнем общего образования детей в Российской Федерации. Закон «Об образовании в Российской Федерации», подписанный президентом России В.В. Путиным в декабре 2012г., официально ввел понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст.2 п.27) и законодательно закрепил инклюзивную практику в образовании, которая в течение последнего десятилетия активно развивалась в России [5].

Реализация инклюзивного образования требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья.

Однако, многие руководители дошкольных образовательных организаций и педагогические работники испытывают сложности в обеспечении специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, разработке индивидуального

образовательного маршрута, адаптации образовательных программ к способностям и возможностям каждого ребенка [3].

Развертывание стажировочной площадки позволит распространить опыт в сфере реализации инклюзивной практики в дошкольном образовании, гибко и адресно повысить профессиональный уровень управленческого и педагогического состава и, тем самым, обеспечить всех детей раннего и дошкольного возраста доступными и качественными образовательными услугами, что является одной из самых актуальных задач, стоящих на сегодняшний день перед Российским образованием.

Стажировки наряду с курсовой подготовкой и тематическими семинарами входят в систему повышения квалификации работников образовательного учреждения [4]. Они не только позволяют корректировать деятельность педагогов непосредственно в рамках учебно-воспитательного процесса и создают условия для принятия ими норм корпоративной культуры, но и мотивируют их к дальнейшему повышению квалификации, освоению новых форм и методов работы с учетом современных требований к качеству дошкольного образования, способствуют их самореализации, формированию навыков экспериментальной и научно-методической деятельности, решению профессиональных и личных проблем.

Программа региональной стажировочной площадки «Организация инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО», разработана автором статьи и предназначена для обучения руководителей дошкольных образовательных организаций разных видов, а также заместителей руководителей, методистов, старших воспитателей.

Цель программы: создание условий для формирования и развития у административной команды ДОО профессиональных компетенций в области организации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

Задачи, которые решаются в рамках реализации программы: познакомить с нормативно-правовой и практической организацией образовательного процесса в учреждении, реализующем инклюзивную практику; приобрести навыки проектирования и адаптации образовательных программ (для групповой и индивидуальной работы с ребенком с особыми образовательными потребностями); овладеть навыками создания специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); обеспечить научно-методическое сопровождение реализации программ дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО в рамках инклюзивного образования на стажировочных площадках.

Организационно-педагогические условия реализации программы ориентированы на удовлетворение познавательных интересов и профессионального запроса обучающихся в области организации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, а также их профессиональный опыт в данной области, который является источником обучения для всех членов группы.

Программа носит модульный характер и состоит из трех модулей. Содержание каждого модуля предусматривает теоретическую и практическую часть. Модульная система позволяет стажерам самостоятельно определять длительность и объем обучения [2]. Стажерам предлагается выбрать один или несколько модулей. В зависимости от этого составляется индивидуальный план стажировки.

Программа состоит из трёх модулей:

- «Правовое поле организации инклюзивного образования»;
- «Актуальные вопросы организации процесса внедрения инклюзивного образования в учреждение»;
- «Внедрение инклюзивного образования в учреждения».

В результате освоения программы административной команды ДОО, обучающиеся по Программе, должны приобрести

знания, умения и навыки, необходимые для развития их профессиональных компетенций и прописанные в Профессиональном стандарте педагога, а именно:

– способность организовать инклюзивное образование в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО;

– готовность к созданию специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Таким образом, итоговым продуктом освоения программы будет формирование и совершенствование профессиональных компетентностей руководящих команд образовательных организаций; создание собственных вариативных моделей инклюзивного образования, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения; интегрированный методический ресурс, включающий в себя все проекты участников стажировочной площадки, разработки программно-методических материалов участников стажировки.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителя [Текст] / С.Г. Вершловский // Стимулирование социально-профессиональной активности учителя. - М. : Педагогика, 1980.

2. Межсетевое взаимодействие ДОО в рамках инклюзивного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО [Текст] / под ред. Н.С. Усаниной – Ярославль: ЯГПУ, 2014.

3. Посысов Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : учебно-методическое пособие. – Ярославль : ГОАУ ЯО ИРО, 2012. -76 с.

4. Тарханова И.Ю. Социально-педагогическая обусловленность трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования [Текст] //

Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Серия педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – 2013 г., том 19, № 4. – С. 85 – 88.

5. Управление организацией инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО [Текст] / под ред. Н.С. Усаниной – Ярославль: ЯГПУ, 2014.

УДК: 37.018.46

Н.Ф. Хухарева

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ДОКУМЕНТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** Оценка профессиональной деятельности предполагает анализ качества решения социальным педагогом функциональных задач. Специфика социально-педагогической деятельности состоит в том, что успешность их решения определяется документоведческой компетентностью специалиста. В данной статье представлены идеи развития профессиональной компетентности социальных педагогов в сфере документирования деятельности.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, социально-педагогическая деятельность, документирование деятельности.*

N.F. Huhareva

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL PEDAGOGS IN THE FIELD OF DOCUMENTATION OF ACTIVITY

***Abstract:** Evaluation of professional activity involves an analysis of the quality of solutions of functional social worker tasks. The specificity of the socio-pedagogical activity consists in the fact that the success of their solutions is determined documenting activities competent person. This paper presents the idea of development of professional competence of social workers in the field of documenting activities.*

***Keywords:** professional competence, social and educational activities, documenting activities.*

Сегодня мало разрозненных усилий и эпизодических мероприятий, чтобы удовлетворить все обостряющуюся потребность субъектов образовательного процесса в социальной поддержке. Поэтому так важно развивать эффективность социально-педагогической деятельности в школе, в частности, компетентность одного из ее конкретных субъектов — социального педагога. Он может успешно действовать лишь при условии, что включен в целостную систему общественного по своей сущности воспитания. Вне такой системы он бессилён, как впрочем, и она резко ослаблена без него.

Сегодня система образования переходит к реализации новых стандартов и социальный педагог является частью данного модернизационного процесса [3]. Следовательно, ему необходимо переструктурировать свою деятельность в соответствии с новыми подходами к результатам образования. Так, в концепции Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования особое внимание уделяется формированию личностных результатов обучающихся, что становится важной составной частью воспитания и социализации обучающихся [1, с. 4].

Но, несмотря на нововведения, сохраняются и традиционные функции социального педагога, в частности

обеспечение эффективного документооборота при работе с обучающимися, состоящими на различных видах учета, в том числе и на внутришкольном контроле. И хотя в каждом образовательном учреждении администрация совместно с социальным педагогом определяют его специализацию в зависимости от конкретных условий и прогноза перспектив деятельности, существуют общие требования к содержанию, ведению и порядку хранения документации, за которую отвечает социально-педагогическая служба школы. Поэтому работа социальных педагогов станет более эффективной при условии владения ими единым функциональным алгоритмом деятельности. Унификация документооборота социальной службы школы и приведение его в соответствие с современными нормативно-правовыми актами позволит унифицировать социально-педагогическую деятельность муниципальной системы образования, повысит эффективность межведомственного взаимодействия, упростит информационный обмен между субъектами образовательного процесса [2].

Ведение документации – одна из основных форм организации деятельности социального педагога. Преодоление собственной и общей некомпетентности должно начинаться со структурирования и организации своей индивидуальной деятельности, выработки осознанных подходов к ней. Для социального педагога процесс ведения документации – своеобразная памятка, напоминание о клиенте, его проблемах, тех целях, которые они вместе с клиентом поставили для их разрешения. Всесторонняя и тщательно подобранная документация может оказаться аргументом и доказательством того, что именно было проделано за определённые промежутки времени для решения проблем, насколько удалось или не удалось продвинуться в этом деле, почему, что ещё необходимо сделать. Тем самым документация фиксирует и определённые результаты, изменения, вносимые в планы действий, в задачи обслуживания, а значит, выступает в роли отчётного документа.

При необходимости, если осуществляются контроль и инспектирование со стороны вышестоящих органов, именно грамотно оформленные документы становятся доказательством компетентности и добросовестного отношения к делу

социального педагога как специалиста. В сложной системе социально-педагогического сопровождения образовательного процесса грамотное документирование способствует повышению его результативности. Запечатлённая в «деле» обучающегося с помощью носителей естественного языка и определённых знаковых систем в виде карточек, журналов, листков учета, информация выражает степень включённости социального педагога в процесс деятельности по оказанию социально-педагогической помощи несовершеннолетним и их родителям, осознание её содержания, смысла, операционной основы, а значит, степени сформированности индивидуального профессионального опыта.

Совершенствование профессионализма – процесс постоянный, он длится в течение всей трудовой деятельности человека. И смена образовательных парадигм, безусловно, сказывается на изменении содержания деятельности. Вместе с тем, часто мы наблюдаем сопротивление педагогических работников именно изменению требований к работе с документацией, и социальные педагоги не исключение. Определённую роль играет здесь и субъективный фактор: личностные качества социального педагога, его профессиональные установки, мотивы, интересы и планы, педагогическая культура, социально-педагогические способности, уровень профессиональной компетентности и профессиональной пригодности, наконец, обстоятельства личной жизни.

Тем не менее, процесс профессионального самосовершенствования основан на рефлексии собственной деятельности самим объектом. Педагогическая рефлексия – это самоанализ профессиональной социально-педагогической деятельности на основе объективных критериев. И важную роль в педагогической рефлексии профессиональной деятельности играет оценка своих навыков документирования [4].

Анкетный опрос, проведенный нами среди социальных педагогов ярославских школ, показал, что, в целом, специалисты недостаточно компетентны в вопросах, связанных с подготовкой, заполнением, хранением и обменом документацией, осознают потребность в повышении своей

профессиональной квалификации в указанной области. Так, порядка половины опрошенных не знают точного перечня обязательной для социально-педагогической службы документации, около трети испытывают тревогу перед проверками документов, 67% заявили о том, что нуждаются в методической поддержке именно по порядку ведения документооборота. Результаты данного опроса позволили нам сформулировать положение о необходимости развития профессиональной компетентности социальных педагогов в сфере документирования деятельности.

При этом мы исходим из понимания того, что современная дидактика дополнительного профессионального образования ставит своей целью не просто переподготовку и повышение квалификации специалиста, но и развитие личности обучающихся. Следовательно, в процесс развития профессиональной компетентности социальных педагогов в сфере документирования деятельности мы предполагаем включение аспектов мотивации специалистов к осуществлению данного вида деятельности, стимулирование их исследовательских и качественных способностей.

По нашему мнению, оптимизировать процесс профессионального развития, это значит найти наиболее приемлемые способы его организации, способные предоставить обучающимся право выбора стратегии собственной учебной деятельности, планирования своих результатов и достижений. Одним из способов оптимизации развития профессиональной компетентности социальных педагогов в сфере документирования деятельности нам видится использование форм профессионально-социального сообщества, при использовании которых происходит обсуждение актуальных проблем организации документооборота, выработка единого видения стратегий их решения, согласование действий социальных педагогов различных школ.

Такая форма работы актуальна еще и потому, что в результате делегирования ряда традиционных функций методиста самим социальным педагогам (идентификация актуальных проблем, презентация нового знания в процессе обмена опытом, самооценка результатов профессиональной

деятельности и их соотнесение с наличными требованиями к её документационному оформлению) происходит удовлетворение потребности специалиста в признании ценности его социального и профессионального опыта, содержание обсуждения становится более приближенным к реальным условиям профессиональной деятельности, формируется профессиональное сообщество, в котором аккумулируется опыт по решению актуальных для данного вида профессиональной деятельности проблем.

Библиографический список

1. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / Рос. Академия образования // под ред. А.М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 18 с.
2. Профессиональная деятельность социального педагога: Методические рекомендации [Текст] / составитель П.В.Зязюлькин. – Витебск: УО «ВОГ ИПКиПРРиСО», 2003.- 55с.
3. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации Федеральных государственных 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. – 92с.
4. Тарханова И.Ю. Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования его профессионально-рефлексивной позиции [Текст] / И.Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. Т. 18. № 1-2. С. 121 – 123.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДПО

УДК 37.057

И.В. Нагорнов, М.Г. Угарова, П.Б. Чистяков

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ, РАБОТАЮЩИЕ В ТРУДНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ: ШАГИ НА ПУТИ К ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация: На данном этапе остро стоит задача разработки региональных стратегий поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты. В данной статье презентуется подход к методическому сопровождению образовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах, реализуемый в муниципальной образовательной системе города Ярославля.

Ключевые слова: качество образования, модернизация образования, работа с педагогическими кадрами

I.V. Nagornov, M.G. Ugarova, P.B. Chistyakov

EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WORKING IN DIFFICULT SOCIAL CONTEXT: STEPS TOWARDS EFFECTIVE

Abstract: At this stage, it is crucial that the development of regional strategies to support schools working with complex contingent and in difficult conditions, including schools, showing low educational outcomes. In this paper is presented an approach to methodological support of educational organizations operating in complex social

contexts, implemented in the municipal educational system of the city of Yaroslavl.

Keywords: *quality of education, modernization of education, working with pedagogical cadres*

В региональной системе образования при поддержке НИУ Высшая школа экономики (г. Москва) с 2013 года реализуется стратегия помощи школам, работающим в трудных социальных контекстах. С 2014 года на базе МОУ Городской центр развития образования (г. Ярославль) функционирует региональная инновационная площадка «Муниципальная модель методического сопровождения разработки и реализации программ развития образовательных организаций, находящихся в трудных социальных контекстах». Актуальность подобной тематики обусловлена как приоритетами государственной политики, так и ситуацией в системе образования Ярославской области. Модернизация отечественной системы образования на всех уровнях определяет важным направлением деятельности повышение качества образования. В этой связи системной является задача повышения качества и доступности образования для жителей региона. Соответственно значимым становится и повышение эффективности деятельности образовательных организаций и управленческой деятельности. В то же время анализ образовательных результатов ярославских школьников за последние несколько лет показывает увеличение разрыва между школами, показывающими «лучшие и худшие» результаты обучения. Во многом отрицательная динамика результатов наблюдается у образовательных организаций, которые находятся в сложных социальных контекстах. Как отмечает М.А. Пинская, «это школы, обучающие сложных детей из неблагополучных семей и к тому же не имеющие для этого достаточного кадрового ресурса» [2]. В целом, сложный социальный контекст определяется неравномерностью социально-экономического развития муниципальных районов, особенностями демографической ситуации, многонациональным составом населения, финансированием образовательных организаций.

Проблематика помощи школам, работающим в сложных контекстах; эффективности образовательных организаций достаточно широко представлена в зарубежных исследованиях эффективности проектов и программ поддержки «слабых» школ (School Improvement Grants), результатов реформ в сфере образования (A.Harris, M. Fullan, Hopkins, R. Marzano, P. Mortimore и др.).

Здесь необходимо отметить и одну из основных проблем, связанных с неоднозначностью понимания «эффективности» относительно сферы образования и что такое «эффективная школа». С формальных позиций эффективность рассматривается чрез признаки экономичности и снижения затрат на достижение результатов. Анализ современных исследований [1, 3, 4] и ситуации в школах показывает необходимость смещения акцента при определении эффективности школы в направлении позитивной организационной культуры образовательной организации, ценностей и профессионализма педагогического коллектива. В этом отношении эффективная образовательная организация рассматривается как антипод «слабой» школы, которая характеризуется такими признаками как низкая вера в результативность деятельности, способности и успехи учеников; аналитическая деятельность руководства представлена на низком уровне; слабые связи и нарушенная профессиональная коммуникация внутри организации; ориентация не на человеческий и социальный капитал, а внешние воздействия. Таким образом, эффективная школа определяется как организация, работающая на повышение жизненных шансов каждого ученика независимо от индивидуальных и стартовых возможностей и характеризуется ориентацией на высокие достижения, сохранение собственного лица и профессионализм. При этом происходит смещение акцента с отдельных личностей педагогов на коллектив, организацию коммуникации.

Анализ деятельности образовательных организаций, а также осмысление управленческой практики на муниципальном и региональных уровнях говорит о том, что образовательные организации, функционирующие в сложных социальных контекстах, не проводят системной работы по формированию программ развития, направленных на улучшения качества

деятельности, повышению эффективности и выхода из сложной ситуации за счет педагогических ресурсов, вовлечения общественности в процесс управления и использования возможностей сетевого взаимодействия.

Учитывая все вышесказанное, очевидно, что в одиночку образовательные организации, работающие в сложных социальных контекстах, не смогут эффективно повысить качество своей деятельности. Решая подобные проблемы важно комплексное сопровождение учреждений. Это актуально с позиции управления системой образования принципиальным является комплексное сопровождение на муниципальном уровне образовательных организаций работающих в сложных условиях.

Анализ разнообразных источников (сайты образовательных учреждений различных типов самооценка учреждений, научно - методические публикации и т.п.) по теме публикации показывает отсутствие описания моделей методического сопровождения разработки и реализации программ развития образовательных организаций, находящихся в трудных социальных контекстах на муниципальном уровне. Однако опыт антикризисного управления организациями в других сферах экономики позволяет утверждать, что подобные программы являются актуальными и эффективными способами и методами повышения качества деятельности организаций.

Соответственно, важным является определение муниципальной модели сопровождения образовательных организаций, находящихся в сложных условиях.

Муниципальная модель методического сопровождения образовательных организаций, находящихся в трудных социальных контекстах определяет не только организационно-управленческие подходы в виде описания взаимодействия муниципальных органов власти, регулирующих отношения в сфере образования с методическими службами и образовательными организациями, но и представляет собой описание комплексного сопровождения (аналитическое, методическое, управленческое) разработки и реализации программ развития позволит образовательной организации перейти в режим эффективного функционирования. Таким образом, муниципальная модель методического сопровождения

образовательных организаций предполагает разработку принципов, форм, схем взаимодействия органов управления образованием, методических служб, образовательных организаций, а также проектов комплексного сопровождения.

В этом ключе, важным аспектом является построение модели и деятельности учреждений на основе результатов комплексного анализа деятельности образовательных организаций, находящихся в трудных социальных контекстах, что в свою очередь обуславливает необходимость разработки подобной методики, включающей диагностику особенностей организации, организационной культуры, оценку персонала и их возможностей.

В муниципальной системе образования города Ярославля, в настоящее время диагностика особенностей организации, организационной культуры, оценку персонала и их возможностей частично реализована. Традиционным уже является мониторинг социально-психологических особенностей организационной культуры общеобразовательных организаций. Инструментарий мониторинга составляют 3 методики: особенности организационной культуры образовательного учреждения (В.Ю.Горшков); образ учащегося (С.В.Швецова; Т.В.Румянцева); удовлетворенность потребностей педагогов школы (С.В.Швецова, Т.В.Румянцева). Принятие ряда управленческих решений на муниципальном уровне, выстраивание работы конкретных учреждений на основе результатов исследований позволили повысить образовательные результаты.

На основе подобного рода анализа должна вестись разработка программы развития с учетом управленческих, психологических, методических аспектов.

Анализ суждений руководящих и педагогических работников школ Ярославской области, работающих в сложных социальных контекстах, позволяет выделить принципиальные позиции относительно восприятия эффективности образовательной организации. Так, с позиции участников проекта эффективная школа отличается такими моментами как профессиональный, творческий коллектив; материально-

техническая среда и психологический комфорт (мотивирующая роль среды – создание условий для формирования деятельности и эффективного опыта ученика); успешный ученик; довольные родители; достижение результатов (положительная динамика).

С одной стороны, это положительные моменты в понимании ситуации и являются основой для выстраивания стратегии выхода из сложных ситуаций, с другой стороны остаются определенные дефициты смыслов и проблемные моменты, связанные с верой в успех ребенка и эффективное педагогическое общение; навыки межличностного общения и конфликтная компетентность; владение навыками и инструментами оценивания и диагностики достижений выпускников. Это и должно являться основой изменений в образовательной организации. В то же время с позиций руководства необходимо учитывать и наличие эффектов сопротивления персонала. Внедрение управленческих изменений неизменно вызывает сопротивление сотрудников. Это сопротивление существенно затрудняет проведение каких-либо преобразований и при отсутствии специальных мер по управлению сопротивлением и преодолению его последствий может свести к нулю усилия по проведению изменений.

В заключении важным представляется отметить тот факт, что реализация и апробация модели предполагает и повышение профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников, в том числе с использованием инновационных форм.

Библиографический список

1. Ленъков С.Л. Проблемы изучения организационной культуры отечественных образовательных учреждений [Текст] // Социокультурное пространство России и изарубежья: общество, образование, язык. – 2012 - № 1. – С. 63 – 71.

2. Фрумин И., Пинская М., Косарецкий С., Плахотнюк Т. Школы работающие в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся». – Режим доступа: http://www.uomur.org/avgustovskaya_pedagogicheskaya_konferenciya_2012/_marina-pinskaya-isak-frumin-sergej-kosareckij.pdf

3. Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для современной экономики [Текст] :

коллективная монография / общ. ред. Е.А. Ободковой. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013.

4. Тарханова И.Ю. О стратегии самообразования в дополнительном профессиональном образовании [Текст] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Июнь 2014. – СПб., 2014. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2014/2214.htm>.

УДК 378.147

М.В. Соколова, Т.В. Макеева

СПЕЦИФИКА МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ГЕРМАНИИ

***Аннотация:** В статье изучаются вопросы многоуровневой профессиональной подготовки социальных работников в вузах Германии. Представлен сравнительный анализ образовательных новаций в системе высшего образования России и Германии. Анализируется система профессиональной подготовки бакалавров и магистров в Евангелистской высшей школе (г. Дармштадт) и высшей школе г. Кобург (Бавария).*

***Ключевые слова:** бакалавриат, образовательный модуль, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка, социальная работа.*

M.V. Sokolova, T.V. Makeyeva,

THE PARTICULARITY OF SOCIAL WORKERS MULTILEVEL TRAINING IN GERMANY

***Abstract.** The article depicts problems of social workers multilevel on-the-job- training in German High schools. There is a comparison analyze of educational innovations in the systems of German and Russian High school education. The article analyses Masters and*

Bachelor on-the-job- training programmes in Evangelist High school (Darmstadt) and Koburg High school (Bayern).

Key words: *Bachelor, Master, educational module, educational standard, professional competence, on-the-job-training, social work*

Специфика многоуровневой подготовки социальных работников в вузах Германии, представляет научный интерес для российской высшей школы в период реформирования образования.

Отдельные аспекты подготовки социальных работников в вузах Германии представлены в диссертационных исследованиях Ефимовой М.В. [1] и Койновой Ю.В. [2]. За последние годы, к сожалению, не представлено научных исследований, отражающих специфику профессиональной подготовки социальных работников в Германии.

На сегодняшний день высшее образование в Германии представлено двумя типами учреждений, когда студент выбирает обучение либо в университете, либо в высшей школе (профессиональной академии). В первом случае это академическое образование, во втором – прикладное. Университет (Universität) представляет интерес для тех, кто интересуется научными исследованиями и в будущем хочет заниматься научной деятельностью. Университеты предлагают очень широкий спектр специальностей. Некоторые университеты предлагают специализации по определенным учебным программам - это, к примеру, технические университеты, медицинские и педагогические высшие школы.

Специальные высшие учебные заведения (Fachhochschulen) выбирают те абитуриенты, кто хочет освоить практическую сторону учебы. Главную задачу высших профессиональных школ можно было бы выразить словами «ориентация на практику». В образовательных учреждениях такого типа студенты получают основные знания, которые уже приспособлены к конкретным требованиям рынка труда. Учеба в этих школах включает семестры практики на предприятиях, которые позволяют студенту испытать свои знания в прикладной области и навыки на реальном предприятии.

Таким образом, система подготовки специалистов в разных типах высших учебных заведениях Германии схожа с современной российской инновационной тенденцией высшего профессионального образования, закреплённой в проектах «ФГОС ВО 3+», ориентированных на подготовку академических и прикладных бакалавров.

Продолжительность подготовки бакалавров социальной работы составляет семь семестров, а восьмой семестр направлен на социальную практику в качестве волонтера, но обязательно в другой стране. Поэтому знание иностранных языков позволяет немецким студентам успешно пройти стажировку. В целом, практический блок за весь период обучения в высшей школе составляет один год. То есть вся система обучения в Германии построена таким образом, чтобы обеспечить студенту максимальную свободу в построении своего учебного процесса. Все учебные планы носят вспомогательный и рекомендательный характер. Студент может выбирать не только предметы, но и последовательность изучения отдельных учебных курсов (модулей) в рамках обучения в университете. В учебном плане Евангелистской высшей школы в г. Дармштадте закреплёно 15 модулей, среди которых есть обязательные для каждого студента и модули по выбору. Таким образом, студентам предоставляется возможность самостоятельно составить свой учебный план, выбрав модули из числа предложенных. Тематика модулей разнообразна: «Введение в профессию», «Этническая картография», «Социальная эксклюзия», «Социальная защита и социальная прокуратура в социальном взаимодействии», «Теоретические основы социальной работы», «Профессиональные действия в реальной жизни» и т.д.

Подготовку специалистов в области социальной работы также осуществляет университет г. Кобург, расположенный в Верхней Франконии на севере Баварии. Жители города, а их численность немногим более 40000, гордятся тем, что в городе есть университет (Hochschule Coburg), в котором обучается 4800 студентов. В университете на факультете социальной работы существует двухуровневая система подготовки: бакалавры обучаются по трем направлениям – социальная работа, международная социальная работа, здоровьесберегающая

социальная работа. Второй уровень - магистры (Master), получают образование в течение 6 семестров по модульной системе с присвоением звания «магистр» по направления подготовки – социальная работа и клиническая социальная работа.

Модульная система подготовки магистров в Германии предполагает, что магистр сам выбирает 6 образовательных модулей из предложенных 12-ти модулей, выбирает своего научного руководителя для написания магистерской диссертации, а также сам планирует количество модулей, которые он освоит в течение учебного семестра. Магистр фактически сам выстраивает свой образовательный маршрут. Государство помогает магистрам материально, выплачивая стипендии, но эти деньги необходимо вернуть государству уже после получения магистерского диплома работая по профессии. Часть практики бакалавры проходят, работая на летних школах, организуемым специалистами в области социальной работы и профессорами университета г. Кобург ежегодно в мае. Тематика летних школ разнообразна и всегда касается тех или иных проблем в области социальной работы: инклюзии и эксклюзии, прав людей с ограниченными возможностями здоровья и т. д. [4, с. 124-134].

В вузах Германии практикуются следующие формы занятий: лекции, упражнения, просеминары (используются на начальных этапах обучения, так как студенты-первокурсники еще слабо ориентируются в особенностях учебной работы в высшей школе и не могут в достаточной степени проявлять свою инициативу, следовательно, ведущая роль в просеминаре принадлежит руководителю), семинары, оберсеминары (спецсеминары), лабораторные, коллоквиумы, супервизия (обучение на опыте), особое внимание уделяется рефлексии и саморефлексии.

Особо хотелось бы акцентировать внимание на ориентацию студентов в вузах Германии на самостоятельную практическую деятельность в учебном процессе. В рамках реализации современных российских образовательных стандартов ФГОС ВПО по направлению 040400.62 «Социальная

работа» на практику выделялось только 12 - 15 зачетных единиц, что снижало образовательные возможности, не позволяло качественно сформировать необходимые профессиональные компетенции.

Ситуация изменилась с появлением стандартов ФГОС ВО 3+ по направлению 39.03.02, на основании которых вуз имеет возможность существенно увеличить продолжительность практики (не более 27 зачетных единиц для академического бакалавриата и до 42 для прикладного). Недостаточное количество зачетных единиц приходилось компенсировать за счет социально-ориентированной практики (социально-значимое дело), представляющей собой проведение студентами занятий и мероприятий в различных социальных учреждениях (домах-интернатах, комплексных центрах социального обслуживания населения, геронтологических центрах, домах ночного пребывания и т.д.) и самостоятельной работы студентов, направленной на разработку практико-ориентированных проектов и технологий в социальной сфере [3, с. 225].

Таким образом, подготовка бакалавров и магистров в Германии в области социальной работы ориентирована на обучение студентов теоретическим и практическим навыкам взаимодействия с различными категориями клиентов, в большей степени затрагивая людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, ситуации социальной эксклюзии, детей, подростков, молодежь, людей с ограниченными возможностями здоровья, работу в религиозных общинах, мигрантов и т.д. Ориентация на социально-культурную ситуацию в современной Германии и Европе в целом определяют спектр вопросов и дисциплин, востребованных в процессе овладения будущими специалистами необходимыми профессиональными компетенциями.

Библиографический список

1. Ефимова М.В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии [Текст] : дис. ...канд. педагогич. наук. – Ярославль, 1997 – 215 с.

2. Койнова Ю.В. Формирование профессиональной компетенции социальных работников в процессе вузовского обучения: на материале Германии: дис. ...канд. педагогич. Наук [Текст]. – Москва, 1996 – 212 с.
3. Макеева Т.В. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации [Текст] // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы: материалы III международной научно-практической конференции: 26-27 мая 2014 г. – Ульяновск : УлГПУ, 2014. – С. 223-225
4. Anna Sheliya, Marina Sokolova. Inclusive Education for Children with Disabilities: Russian Perspectives , p. 124-134. Human Rights, Inclusion and Social Justice. International perspectives on Challenges of Social Work in a Globalised World. – Oldenburg, 2014 – 242p.

УДК 378.046.4

И.Ю. Тарханова

ИЗМЕНЕНИЕ ОСНОВАНИЙ И ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В современных условиях динамично меняющегося общества возрастает роль образования взрослых. В статье анализируются изменившиеся сегодня основания образования взрослых. Доказывается, что традиционные принципы образования взрослых должны быть дополнены принципами, отражающими социализирующий потенциал образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, социализация взрослых.

I.Y. Tarhanova

BASE CHANGE AND PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION IN THE MODERN CONDITIONS

***Abstract:** In modern conditions of rapidly changing society, the role of adult education. The article analyzes the changing base of adult education today. It is proved that the traditional principles of adult education should be complemented by principles that reflect the socializing potential of education.*

***Keywords:** continuing education, adult education, adult socialization*

Тенденции модернизации в постиндустриальном обществе обуславливают потребность в профессиональной переподготовке и переквалификации значительного числа трудоспособных граждан, что, несомненно, усиливает значение образования взрослых. Перед обществом и государством встают задачи своевременной помощи людям в преодолении социальных последствий экономических преобразований, ликвидации функциональной неграмотности, ресоциализации взрослого населения. В этой связи научную ценность приобретает анализ оснований и принципов образования взрослых.

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.

Современные междисциплинарные исследования образования взрослых позволяют включить в предметное поле и контекст социализации:

1. Философско-методологический анализ андрагогики позволяет рассматривать взрослого обучающегося в качестве субъекта образовательной деятельности, таким образом, цели и смыслы образования человека, непрерывное образование предстают как средства социализации личности. Новое понимание взрослости как определение своего пути в жизни, способность к дифференциации потребностей приводит исследователей к актуализации принципа непрерывности образования в социальном становлении и развитии личности (работы С.Г. Вершловского, В.В. Горшковой, Л.И. Ермаковой, С.И. Змеева, Н.П. Литвиновой, В.Г. Онушкина, В.И. Подобеда, Р.М. Шерайзиной и др.).

2. Социально-психологические и социально-педагогические исследования специфики образования взрослого человека позволяют выделить этапы его жизненного и профессионального становления. Концепция Б.Г. Ананьева «индивид – личность – субъект – индивидуальность», психофизические закономерности развития взрослых, исследования профессиональной социализации взрослых, стимулируют научный поиск в сфере определения эффективных стратегий социализации взрослого человека (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, Г.С. Сухобская, Д.И. Фельдштейн, С.В. Кульневич, О.Г. Старикова, В.А. Тестов и др.).

3. В современных условиях важнейшими являются проблемы педагогического и психологического сопровождения процесса социализации социально не защищенных групп населения средствами образования – безработных, инвалидов, осужденных, а также обучения молодых людей в вечерних школах (Н.И. Бычкова, В.К. Шаповалов).

Вместе с тем, создавая основы образования взрослых, наука часто оказывается оторванной от практики обучения, от той деятельности, которая ведется в подразделениях и организациях дополнительного профессионального образования, еще больший дефицит научно-методического и организационно-правового обеспечения испытывают организации, осуществляющие неформальное образование. Чаще всего достижения науки до них просто не доходят или представляют

собой такой уровень абстракции, что в целом они оказываются слабо востребованными или нуждаются в существенной «адаптации» для непосредственной практика-потребителя.

Учреждения образования взрослых поставлены сегодня в ситуацию реальной и жесткой конкуренции, что способствует развитию содержательного наполнения образовательных услуг. Содержание курсов и программ расширяется постоянно; наряду с уже зарекомендовавшими себя профессиональными появляются разного рода прикладные программы, помогающие по-новому организовать рабочее место, содержание и пространство профессиональной деятельности, оптимизировать рабочее время, разнообразить формы творческой самореализации человека.

При этом качество разработки и реализации коммерческих образовательных программ для взрослых часто оставляют желать лучшего, и, как правило, выводы об их эффективности переносят на всю сферу образования взрослых в целом, обвиняя ее в несерьезности подходов, компилятивности, поверхностности, отсутствии профессионализма. Таким образом, расширение спектра образовательных услуг, желание занять как можно большую нишу подчас входит в противоречие с вопросами качества, что наносит ущерб самой идее и имиджу образования взрослых.

Современное состояние образования взрослых характеризуется активным творческим освоением мирового и, в первую очередь, европейского опыта образования взрослых. В качестве целей международного взаимодействия сегодня называются создание единого образовательного пространства, внедрение стандартов качества образования для улучшения качества жизни. Ключевым понятием здесь является академическая мобильность в самом широком смысле, возможность равноправного обмена, открытость новому. В результате совместной работы возникают сети международного сотрудничества, профессиональные объединения внутри страны. Но, несмотря на дополнительные эффекты и ценности, которые появляются в рамках такого сотрудничества, есть и ряд проблем, к числу которых относятся коммуникационные (понятийные, языковые) недоразумения, возникающие из-за стереотипов с

обеих сторон, и, главное, перенос последствий политических и дипломатических решений и шагов на сферу образования взрослых, которая является неполитической по своей сути. Все это приводит к неоднозначной оценке результатов такой деятельности, заставляет вновь и вновь возвращаться к обсуждению проблем социального фона, на котором реализуются идеи социализации взрослого населения средствами образования, в том числе и дополнительного профессионального.

Что же касается принципов образования взрослых, то здесь также необходима модернизация в связи с выдвижением социализации в качестве надучебной цели образования взрослых.

Категория принципы рассматривается как основное начало, на котором построено что-либо, какая-либо научная система, теория, политика, устройство или закон, основное положение о чем-либо.

Принципы образования взрослых рассматриваются как общие правила, отражающие требования к организации образовательного процесса в определенных условиях общественного развития, правила, которым следуют педагоги в реализации функции целенаправленной социализации личности.

Проблема выделения принципов образования взрослых имеет продолжительную историю, так, С.Г. Вершловский констатирует, что к концу 19 века в России оформился ряд принципов образования взрослых: общественный характер, самостоятельность и автономность образования взрослых, общедоступность и непрерывность [1, с. 66]. Данные принципы перекликаются и с современным подходом к образованию взрослых. Так, Меморандум непрерывного образования Европейского союза [4] в качестве принципов непрерывного образования декларирует:

- Новые базовые знания и навыки для всех. Реализация данного принципа призвана гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. Итоговые документы Лиссабонского саммита относят к таким навыкам компьютерную грамотность,

иностранные языки, технологическую культуру, предпринимательство и социальные навыки.

- Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы. Реализация данного принципа позволит значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, поскольку во всех последних документах ЕС отмечается то, что нынешний уровень капиталовложений в человеческие ресурсы крайне низок.

- Инновационные методики преподавания и учения. По мере нашего продвижения к информационному обществу - обществу, основанном на знании - меняется и наше понимание того, что такое образование и учение. Образовательные технологии становятся все более ориентированными на пользователя. Учащийся перестает быть пассивным реципиентом информации. Это естественные процессы, которые, однако, могут быть значительно ускорены целенаправленной работой профессионалов в области методологии.

- Новая система оценки полученного образования. Данный принцип позволит коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования. Признание этих видов образования помогло бы полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить мотивацию к непрерывному учению. Необходимо разработать высококачественную систему «Аккредитации предыдущего и неформального образования» (Accreditation of Prior and Experiential Learning - APEL), которая отражала бы все знания, умения, навыки и весь полученный опыт человека и была бы общепризнанна в европейском контексте. Естественно, такая система оценки знаний подразумевает активное участие самого человека.

- Развитие наставничества и консультирования. Реализация данного принципа предполагает, что на протяжении всей жизни каждому человеку будет обеспечен свободный доступ к информации об образовательных возможностях и к необходимым консультациям и рекомендациям.

- Приближение образования к дому позволит приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных

и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии дистанционного доступа к образовательным услугам. Приближение образования к дому также подразумевает создание культурно-просветительских центров в непосредственной близости от нашего жилища - не только в школах и вузах, но и в торговых центрах, клубах, музеях, библиотеках, религиозных центрах, парках, центрах отдыха и на рабочих местах.

Данные принципы отражают основные ценности образования взрослых в Европе и, на наш взгляд, вполне применимы для определения приоритетов развития образовательных услуг для взрослого населения России.

В качестве основополагающих принципов обучения взрослого человека К.Д.Ушинский называет связь образования с производственной деятельностью, реальные и практически важные для обучающегося цели, использование жизненного опыта взрослых учащихся, наглядность и непрерывный характер [5]. Заметим, что фактически все сформулированные Ушинским принципы являются абсолютно применимыми к современной ситуации. Кроме того, данная позиция позволяет констатировать приемлемость общедидактических принципов к процессу обучения взрослого человека: упоминаемый К.Д. Ушинским принцип наглядности доказал свою действенность в практике обучения учащихся разных возрастов, а в последнее время приобретает еще большее значение в связи с увеличением технических возможностей образовательных организаций.

Е. В. Бондаревская в качестве методических принципов образования выделяет традиционные для педагогики принципы природосообразности и культуросообразности, дополняя их принципами индивидуально-личностного подхода и личностно-смысловой направленности образования [1, с. 73]. На наш взгляд, данные принципы применимы и в андрагогической практике. Учет индивидуальных особенностей, задатков и способностей обучающихся, понимание специфики возрастных закономерностей обучения взрослого человека, соотнесение содержания и форм образования взрослых с социокультурными условиями их реализации, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов при активном личном участии

обучающегося – все это определяет практику образования взрослых на современном этапе не в меньшей степени, чем образования детей.

Что касается специфических принципов образования взрослого человека, то здесь, пожалуй, центральное место в современной андрагогике занимают принципы, сформулированные С. И. Змеевым:

- приоритет самостоятельности обучения,
- принцип совместности деятельности обучающихся и педагогов,
- принцип опоры на опыт взрослых учащихся,
- индивидуализация обучения, его системность и контекстность,
- принцип актуализации результатов обучения,
- принцип элективности обучения,
- развитие образовательных потребностей взрослого,
- принцип осознанности обучения [3, с. 92-93].

Учитывая специфику нашего исследования, в котором центральное место занимают социализирующие эффекты образования взрослых, в дополнение к вышесказанному в качестве принципов социализации взрослых средствами образования мы предлагаем следующие:

Принцип оптимистической направленности образовательного взаимодействия, предполагающий веру в позитивное развитие личности. Новая образовательная парадигма ставит задачей не борьбу с недостатками, а поиск позитивных начал личности и развитие этих начал до такой степени, чтобы они стали альтернативой деструктивному поведению.

Принцип гуманистической ориентации образования, требующий рассмотрения личности взрослого обучающегося как главной ценности в системе образовательных отношений. Этот принцип требует уважительного отношения к человеку, его опыту и взглядам, а также обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения.

Принцип социальной адекватности образовательного процесса, требующий соответствия содержания и средств создания социальной ситуации, в которой организуется процесс.

Задачи образования при этом должны быть ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у взрослых обучающихся прогностической готовности к реализации разнообразных социальных, профессиональных и жизненных задач.

Принцип доминанты самопознания, ставящий во главу угла обращенность взрослого человека к себе, создание условий для исследования возможностей, предоставляемых каждой ситуацией, и осуществления выбора, который выражает сформировавшиеся у взрослого ценности, потребности, убеждения. Расширение сферы осознания взрослым человеком самого себя является, на наш взгляд, необходимым для непрерывной социализации взрослого. Поэтому данный принцип предполагает определение индивидуальной траектории интеллектуального и социального развития каждого обучающегося, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям и потребностям.

Выше перечисленные принципы ориентированы на личность взрослого обучающегося и создание условий для свободного сотрудничества всех субъектов образовательного процесса.

Данные принципы, на наш взгляд, позволяют отойти от авторитарных позиций в образовании взрослых, ориентируют образовательный процесс на достижение результатов личностного роста обучающихся, создание предпосылок для достижения выпускником профессиональной и социальной успешности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. : Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
2. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы [Текст] / С.Г. Вершловский. – М., 1987. – 344 с.
3. Змеёв, С.И. Компетентностная основа профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы 21 века [Текст] / С.И. Змеёв // Вестник Московского

государственного лингвистического университета. – 2012. – № 16 (649). – С. 51 – 62.

4. Рекомендации о развитии образования взрослых [Электронный ресурс] // Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по образованию, науке и культуре, собравшаяся в Найроби с 26 октября по 30 ноября 1976 года. – Режим доступа: URL: <http://portal.unesco.org/en/ev.php> (дата обращения: 21.07.2012)

5. Ушинский, К.Д. Воскресные школы [Текст] /Педагогические сочинения: В 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 498 с.

УДК 364.075.8

М.В.Филиппова, П.С.Федорова, Т.В. Бугайчук

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОСТИНТЕРНАТНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

***Аннотация.** В статье проводится анализ опыта постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной их социализации и интеграции в общество; рассмотрены особенности социализации инвалидов.*

***Ключевые слова:** постинтернатное сопровождение, молодые инвалиды с ограниченными интеллектуальными возможностями, социализация личности.*

SOME GUIDELINES TO SUPPORT YOUNG DISABLED PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AFTER BOARDING

***Abstract.** The article analyzes the experience of post-orphanage support young disabled people with intellectual disabilities for their successful socialization and integration into society; describes the features of the socialization of persons with disabilities.*

***Keywords:** post-orphanage support, young people with disabilities with intellectual disabilities, socialization.*

Согласно Конвенции ООН «О правах инвалидов», инвалиды должны иметь равные возможности для реализации своих прав и свобод во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому среди основных принципов деятельности всех институтов общества Конвенцией определены принципы доступности, равенства возможностей, полного и эффективного вовлечения и включения инвалидов в общество.

Проблемы инвалидности и инвалидов занимают сегодня все более важное место в перечне актуальных вопросов научной мысли и социальной практики. Для всех очевидно, что существующая по-прежнему степень социальной изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья просто недопустима в XXI веке. Для более глубокого понимания сути исследуемого вопроса, на наш взгляд, необходимо рассмотреть специфику социализации людей с инвалидностью.

Под социализацией традиционно понимается становление личности, процесс усвоения индивидом образцов поведения, норм, ценностей, знаний и навыков, психологических установок, позволяющих ему успешно интегрироваться в общество и функционировать в нем. По мнению некоторых ученых (А.В. Мудрик, Н.Ф. Дементьева, Н.П. Жигарева, В.К. Шаповалов), социализация рассматривается как процесс и означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных

особенностей. Социализация как условие свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для нормального, естественного социального развития. Как проявление – это социальная реакция человека с учетом его развития и особенностей в системе конкретных общественных отношений. Результатом социализации является характеристика человека как социальной единицы общества [2].

По нашему мнению, для человека с особыми потребностями инвалидность выступает не просто как стойкое нарушение функций организма, влекущее за собой всевозможные социальные ограничения, а именно как некое условие, зачастую определяющее всю специфику его функционирования и развития на всех этапах жизни. Инвалидность как бы задает тон, характер и особенности становления личности. Безусловно, степень и выраженность физических и иных ограниченных возможностей здоровья – это существенный фактор в формировании личности. Но еще более важным является восприятие инвалидности самим инвалидом, его окружением и обществом в целом. Относительно людей с инвалидностью работает стихийный механизм социализации, который представляет собой усвоение норм, взглядов и стереотипов, характерных для семьи и ближайшего окружения.

Что касается институциональных механизмов, функционирующих в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, то, на наш взгляд, такие механизмы практически отсутствуют в жизни инвалида. Поскольку его доступ и возможность пользоваться специально созданными институтами социализации, такими, как детские дошкольные и школьные учреждения, учреждения дополнительного образования, чрезвычайно ограничен, а часто просто физически невозможен. Большинству остается довольствоваться институтами, которые попутно осуществляют социализирующие функции, организуя дистанционное обучение. К ним можно отнести, в основном, интернет и телевидение. А данный факт еще больше способствует социальной изоляции и эксклюзии молодых людей с инвалидностью.

Также, необходимо отметить, что вынужденная социальная изоляция инвалида от общества становится

источником формирования так называемого социального аутизма, который проявляется в виде стереотипного стиля жизнедеятельности и соответствующих психологических нарушений и личностных изменений [1]. Особенно сложно в этой ситуации инвалидам детства со сниженным интеллектуальным потенциалом. ведь совсем недавно в России государственная социальная политика была ориентирована на сегрегацию, изоляцию таких людей.

Поэтому, нами была разработана Программа постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной их социализации и интеграции в общество. По реализации данной программы систематически проходят обучение специалисты и воспитатели нашего интерната. Основной целью Программы является организация индивидуального сопровождения и поддержки молодых инвалидов для успешной социализации и интеграции в общество.

Программа постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной социализации и интеграции в общество строится на основе четырех разделов:

1. Социально-педагогическая диагностика (определение социального статуса молодого инвалида).

– диагностика у молодого инвалида потребностей в дальнейшем уходе и попечении, возникших в связи с нарушением его социализации;

– диагностика социальной ситуации (наличие условий, способствующих адаптации, - образования, работы, возможности проведения досуга и пр., необходимых для адаптации в новых условиях);

– изучение уровня развития социального поведения (отклонения от социальных норм и правил);

– диагностика отклонений в социальном поведении и причин, их вызывающих;

– изучение особенностей социальной адаптации молодого инвалида для определения, требующих развития и

специального формирования социально необходимых навыков, в том числе навыков межличностного взаимодействия;

– диагностика развитости «социальной сети» молодого инвалида.

2. Социально-педагогическое консультирование.

– оказание помощи в затруднительных ситуациях;
– составление индивидуальных планов развития молодого инвалида, в том числе развития необходимых навыков;

– работа над реконструкцией или созданием поддерживающего социального окружения, «социальной сети» (составление индивидуального плана реконструкции «социальной сети»);

– составление плана коррекции у молодого инвалида отклонений в социальном поведении;

– оказание помощи в профессиональном определении, трудоустройстве.

3. Социально-профилактическая работа

– консультации специалистов по вопросам создания условий, благоприятно влияющих на развитие способности молодого инвалида к адаптации;

– работа совместно с молодым инвалидом и его окружением (с привлечением других специалистов) над созданием новой «социальной сети», если таковая отсутствует;

– оптимизация взаимодействия молодого инвалида с окружением;

– социально-правовое просвещение молодого инвалида;

– профилактика возникновения вредных привычек (алкоголизм, наркомания и т.д.);

– профилактика межличностных конфликтов.

4. Защита прав и интересов молодых инвалидов

– помощь в вопросах, связанных с защитой прав и интересов;

– оказание помощи в выборе профессии и трудоустройстве.

В результате у молодых инвалидов будет сформирован достаточный социальный и личностный потенциал для социализации и успешной интеграции в современном обществе, будет осуществляться профессиональная самореализация молодых инвалидов.

Наш интернат активно транслирует свой опыт работы через систему информационно-обучающих семинаров со специалистами, формируя тем самым особую реабилитационную среду.

Библиографический список

1. Комплексная реабилитация инвалидов [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Зозуля, и др; - М. : ИЦ «Академия», 2005. – С.35
2. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России [Текст]. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

УДК 378.046

В.А. Шубин

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** В статье анализируются актуальные в современной ситуации компетенции преподавателя высшей школы, особое внимание уделяется умению организовывать интерактивное образовательное взаимодействие. Описывается опыт Брестского государственного университета по подготовке преподавателей к реализации активных методов обучения студентов.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, активные методы обучения.*

PREPARATION OF UNIVERSITY TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF ACTIVE LEARNING METHODS

Abstract. this paper analyzes current in the current situation, the competence of the teacher of higher school, special attention is paid to the ability to organize interactive educational interaction. Describes the experience of the Brest state University for the training of teachers for implementation of active learning methods of students.

Keywords: additional professional education, active learning methods.

Непрерывное профессиональное образование, являющееся одним из основных элементов трансформации высшей школы в современных условиях, предполагает новые подходы к реализации повышения квалификации кадров. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров как составная часть системы образования республики Беларусь, по сути, представляет собой наиболее соответствующий европейским требованиям элемент профессиональной подготовки, являясь не чем иным, как систему «образования в течение всей жизни» (Lifelong Learning). При этом следует признать, что белорусская система дополнительного профессионального образования не может пока в полной мере обеспечивать формирование конкурентоспособности специалистов наравне с европейскими странами. В связи с этим актуальной представляется идея модернизации системы дополнительного профессионального образования, прежде всего, в направлении совершенствования путей формирования современного кадрового потенциала, удовлетворяющего постоянно меняющимся требованиям рынка труда.

От современного преподавателя университета требуется владение такими компетенциями, как организационные (навыки планирования работы студентов, умение ставить учебные задачи и распределять функции, а также ориентировать обучающихся

на достижение конкретного результата) и коммуникативные (умение управлять учебным взаимодействием, слушать и слышать обучающегося, вести диалог с позиций равнозначности существующих точек зрения). Современный педагог зачастую должен быть способен работать в режиме цейтнота и принимать взвешенные решения, исходя из того объема информации, который имеется на данный момент. Поэтому, в системе повышения квалификации необходимо, помимо повышения уровня общепрофессиональной компетентности, совершенствовать такие личностные качества, как: стрессоустойчивость, амбициозность, адаптивность и гибкость. Возможности эффективного решения обозначенных задач предоставляет внедрение в образовательный процесс активных методов обучения.

В ходе организации курсов повышения квалификации для преподавателей Брестского государственного университета, реализуется модуль «Современные образовательные технологии», содержание которого преподносится слушателям через активные методы обучения. Занятия в рамках данного модуля строятся на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной актуальной для слушателей образовательной проблемы.

В ходе изучения модуля слушатели знакомятся со следующими образовательными технологиями: проектирование, развитие критического мышления через чтение и письмо, кейс-стади, дискуссии, обучающие игры. При этом стоит задача не просто ознакомить слушателей с набором новых приемов и методов, а сделать так, чтобы они самостоятельно могли увидеть открывающиеся возможности по взаимодействию со студентами при проведении занятий в активных формах. Мы ставим задачи показать, что изучаемые технологии можно с успехом использовать для решения реальных проблем организации обучения. Активные методы позволяют мотивировать студентов, повысить интерес к изучаемому материалу, ориентировать учебный процесс на достижение личностных результатов. А, главное, современные образовательные технологии, основанные на активных методах, могут стать эффективным средством формирования ряда профессиональных

компетенций, заложенных в стандарте. Кроме того, использование активных методов может превратиться в средство профессионального и личностного роста самих преподавателей высшей школы, поскольку активное обучение способствует формированию практикоориентированных компетенций у слушателя образовательной программы.

В условиях выполнения практических упражнений с использованием активных методов обучения происходит постановка реальных задач, решение которых происходит благодаря применению полученных теоретических знаний и приобретенных практических навыков. Одним из существенных условий применения активных методов обучения является участие преподавателя, который кроме представления теоретической информации стимулирует слушателей к независимому обучению, оказывая слушателям методическую поддержку.

Поскольку основу методов активного обучения составляет обучение действиям, которые в перспективе слушатель будет осуществлять в практической деятельности на рабочем месте, то базовым направлением активных методов обучения является развитие навыков управления через подготовку, принятие и выполнение управленческих решений. Структура работы с активными методами обучения включает теоретическую подготовку слушателей, формирование условий для проверки достаточности полученных знаний, постановку задания для индивидуального или группового исследования с описанием функций каждого участника группы.

По результатам выполнения задания слушатели должны представить материал, свидетельствующий о подготовке к выполнению задания, которую можно представить, как обоснование первичных источников информации, описание методики отбора фактических и требующих доказательств данных, а также данных анализа и оценки информации. В дальнейшем слушателю предоставляются условия для проверки идей и построенных концепций. Все этапы процесса активного обучения должны сопровождаться оценкой прогресса слушателя и опосредованным контролем за правильностью выполнения этапов задания.

Согласимся с мнением, высказанным И.Ю. Тархановой, о том, что преимуществом активных форм обучения является отсутствие замкнутости образовательного пространства, поскольку обучение в аудитории может сочетаться с интерактивными формами обучения, в том числе формами заочного или очного дистанционного контакта между преподавателем и слушателем [5].

Активные формы обучения равно применимы для проведения критического, нацеленного на раскрытие или объяснение фактов обучения, или научного – сугубо теоретического исследования любого вопроса и по каждой дисциплине. Активные формы могут использоваться везде и всеми, и это их наибольшее преимущество среди многообразия тенденций и возможностей образовательного процесса в современных условиях.

По окончании изучения модуля нами был проведён опрос слушателей, результаты которого показали, что преподаватели, освоившие данный курс, признают целесообразность введения активных методов обучения в учебный процесс и их ограничения, способны оценить на себе обучающий и развивающий эффект современных педагогических технологий и впоследствии перенести опыт проведения занятий в активной форме в собственную практику.

Наше исследование показало, что именно на активных занятиях, если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы, слушатели усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя.

Библиографический список

1. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / М.Я. Виленский. – М.: Пед. общество России, 2004. – 192с.
2. Лазарева, И.А. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения [Текст] / И.А. Лазарева // Инновации в образовании. – 2004. - № 3. – С. 52 – 60.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова – М. Академия, 2007. – 176с .

4. Пугачевский, О.О. Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников [Текст] / О.О. Пугачевский // Инновации в образовании. – 2004. - № 3 . – С. 87 – 103.
5. Тарханова И.Ю. Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования его профессионально-педагогической позиции // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Серия педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – 2012 г., том 18, № 1 (2). – С. 121 – 124.

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378

И.В. Андреенова, В.В. Люлюкин, Е.П. Бычкова

УНИВЕРСИТЕТ – ЯДРО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье отражена необходимость функционирования системы патриотического воспитания, акцент сделан на университетские и региональные мероприятия, которые помогут молодежи лучше ориентироваться в проблемах и тенденциях развития общества и его военной организации.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, молодежь.

I.V. Andreyanova, V.V. Lyulyukin, E.P. Bychkova

UNIVERSITY CORE-PATRIOTIC EDUCATION IN REGION

Abstract. The article reflects the need of the system of patriotic education, emphasis is placed on the university and regional activities that will help young people to better navigate the issues and trends of development of society and its military organization.

Key words: patriotism, education, youth.

Современная социально-экономическая реальность, связанная со сменой традиционных устоев в обществе, девальвация духовных ценностей, отсутствие единой государственной идеологии и комплексной системы патриотического воспитания в рамках страны объективно

© Андреенова И.В., Люлюкин В.В., Бычкова Е.П., 2015

ослабили связи между формирующейся личностью молодого человека и его Родиной, способствовали возникновению негативных тенденций, что в конечном итоге привело к ослаблению основ государственности, падению авторитета армии, усилению социальной напряженности в обществе, особенно среди молодежи.

Патриотическое воспитание молодежи является важнейшей составляющей государственной молодежной политики. Однако патриотизм еще не стал в полной мере объединяющей основой общества. О значимости гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи неоднократно говорилось в Посланиях Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию РФ.

Сегодня система подготовки молодежи к военной службе не отвечает современным требованиям и не в полной мере способна обеспечить Вооруженные Силы России подготовленными специалистами, а также возрождение национального самосознания России, реализация созданного многими поколениями духовно-нравственного и патриотического потенциала нашего общества является доминирующей тенденцией её современного развития. Поэтому необходим поиск новых форм работы по военно-патриотическому воспитанию молодежи и, прежде всего, в регионах нашей необъятной страны.

Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки.

В общественном сознании, особенно среди молодежи, имеют место проявления равнодушия, эгоизма, цинизма, немотивированной агрессивности, неуважительного отношения к государству и социальным институтам. Это можно наблюдать и в среде жителей Псковской области. В этой связи проблемы патриотического воспитания граждан нуждаются в разрешении и на региональном уровне. Псковская земля имеет уникальное историческое прошлое, богатейшие традиции, которые должны стать основополагающими в организации патриотической работы с населением, особенно молодежи. Молодежь в

Псковской области составляет 22% от всего населения области. Сложное отношение у молодых людей к службе в армии. Реалиями современной России стал рост числа молодых россиян, не желающих служить в вооружённых силах. Студенчество - одна из наиболее негативно относящихся к армии групп. Для многих учащихся обучение в вузе является средством избежать службы в армии, армия воспринимается ими как жестокая машина, покушающаяся на их жизненные планы, карьеру и здоровье. При этом наблюдается заметное различие в отношении к службе в вооружённых силах среди юношей и девушек. Девушки в большей мере, чем юноши, склонны считать службу в армии почётной обязанностью и в меньшей мере видят в этом принуждение. Авторами проекта был проведен опрос студентов мужского пола очной формы обучения в возрасте от 18 до 23 лет на тему «Ваше отношение к службе в армии». В опросе приняли участие 300 человек. Результаты опроса представлены на рис.1.

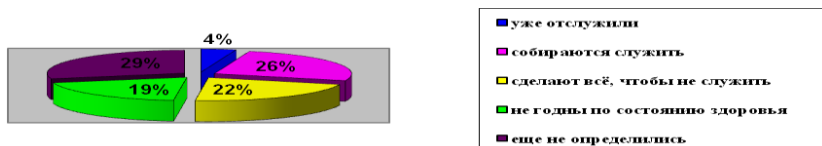


Рис.1. Структура респондентов по отношению к службе в армии

Система военно-патриотического воспитания Псковской области представлена на рис.2.

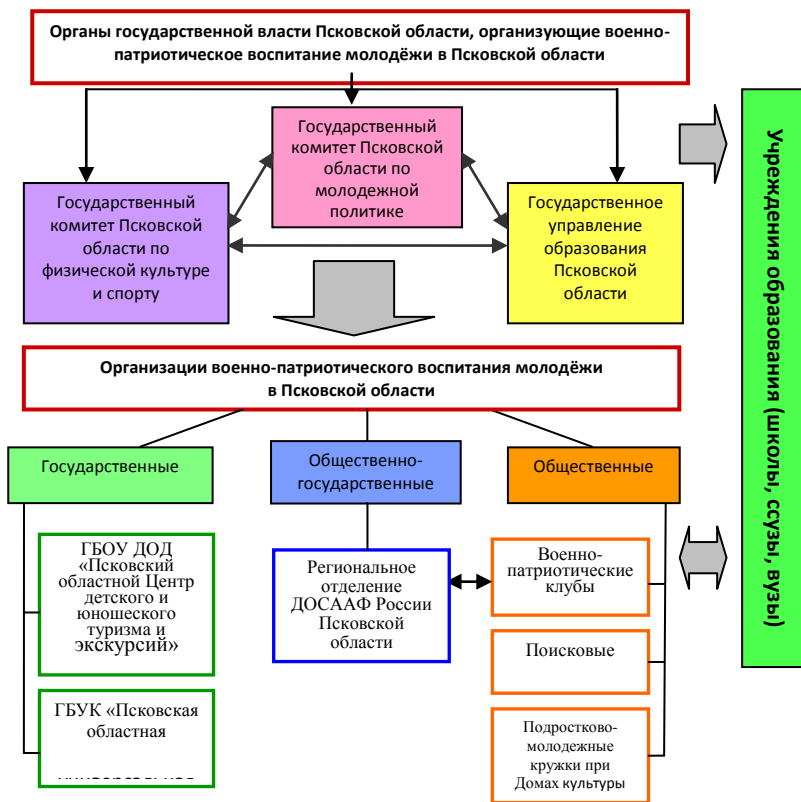


Рис.2. Система военно-патриотического воспитания молодежи в Псковской области

Военно-патриотическое воспитание на территории Псковской области осуществляется в соответствии со всеми основными нормативно-правовыми актами Российской Федерации, а также в соответствии с программными документами региона.

С 1 января 2008 г. срок службы военнослужащих, призываемых на военную службу по призыву, составляет 12 месяцев. В связи с этим на новый уровень выходит качество подготовки граждан по военно-учетным специальностям.

Военно-патриотическое воспитание молодёжи в Псковской области осуществляется посредством системы мероприятий.

В системе мероприятий акцент делается на допризывной молодёжи, т.е. на молодых людях в возрасте 14-18 лет. Среди мероприятий для допризывной молодёжи: областная оборонно-спортивная игра «Зарница», областная олимпиада по ОБЖ, Проведение конкурса на лучшее знание государственной символики России, Межрегиональный слет военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова» и др.

К военно-патриотическому воспитанию студенческой молодежи нет комплексного подхода. Для студентов предусмотрено небольшое количество немассовых мероприятий добровольческого характера, такие как «Вахта памяти», военно-туристический поход «снежный десант», фотовыставка студенческих работ ко Дню Победы и фотофестиваль-конкурс «Псковский край глазами молодых». В ходе исследования авторами был проведен опрос 300 студентов из разных вузов Псковской области на тему вовлеченности в мероприятия военно-патриотического характера.

Результаты опроса студентов об участии в мероприятиях военно-патриотической направленности изображено на рис.3.

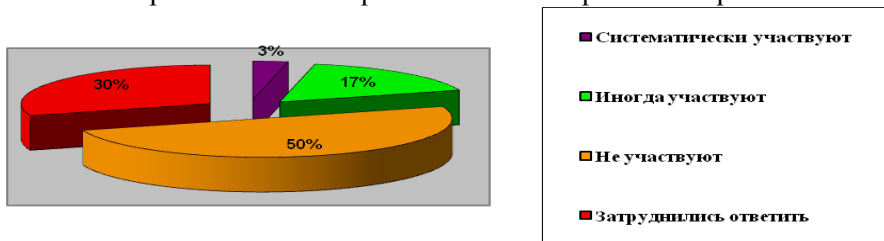


Рис. 3. Структура ответов студентов, принявших участие в опросе

В общей сложности в процесс военно-патриотического воспитания вовлечено 10% от всего студенчества Псковской области.

Слёты – одна из форм массовой работы с молодёжью. «Внуки Маргелова» - слёт детско-молодёжных военно-

патриотических и военно-спортивных клубов на территории Псковской области.

Цели и задачи слёта «Внуки Маргелова»: увековечивание памяти легендарного Командующего ВДВ генерала армии Маргелова В.Ф., популяризации профессии защитника Отечества, патриотическое воспитание молодежи на героических примерах наших современников, пропаганда здорового образа жизни, повышение спортивного мастерства, общение и обмен опытом среди представителей военно-патриотических и военно-спортивных организаций России, проведение первенства по военно-прикладному многоборью среди участников слёта.

Организаторами слета выступают администрация Псковской области, Псковское региональное отделение Союза десантников, Псковское региональное отделение общественной организации РОСТО (ДОСААФ), Детско-молодежный военно-патриотический клуб "Высота" при поддержке командования 104-го полка 76-й гвардейской десантно-штурмовой дивизии. Слёт «Внуки Маргелова» имеет статус «межрегионального». За всё время проведения слётов в них приняли участия команды из восьми регионов Российской Федерации.

К участию в слёте, допускаются юноши и девушки 14-18 лет, воспитанники клубов (кадетских классов, школ-интернатов с военно-спортивным уклоном и др.), годные по состоянию здоровья для занятий военно-прикладными видами спорта.

Динамика количества участников и команд представлена в табл. 1.

Таблица 1

Динамика количества участников слёта

Год	2008	2009	2010	2011	2012
Кол-во участников	102	106	124	98	86
Кол-во команд	8	8	10	8	7

Сокращение количества дней является негативной тенденцией, т.к. это влияет на программу всего слёта. Прежде всего, под сокращение попадает культурно-массовая программа.

Финансирование слёта с 2008 года по 2012 год сократилось в два раза.

При сокращении количества соревновательных дней слёта увеличивается нагрузка на участников слёта, уменьшается количество времени на спортивные игры (не соревновательного характера) и на культурно-массовую работу. Также в малой степени развита досуговая часть. Немаловажной составляющей является информационное сопровождение слета. Собственный сайт у слета «Внуки Маргелова» отсутствует. Слёт «Внуки Маргелова» является действующим инструментом военно-патриотического воспитания в Псковской области, поэтому очень важно сохранить традицию проведения слета, а также совершенствовать систему его организации и проведения. В соответствии с проведенным анализом военно-патриотического воспитания молодежи в Псковской области можно выделить ряд проблем.

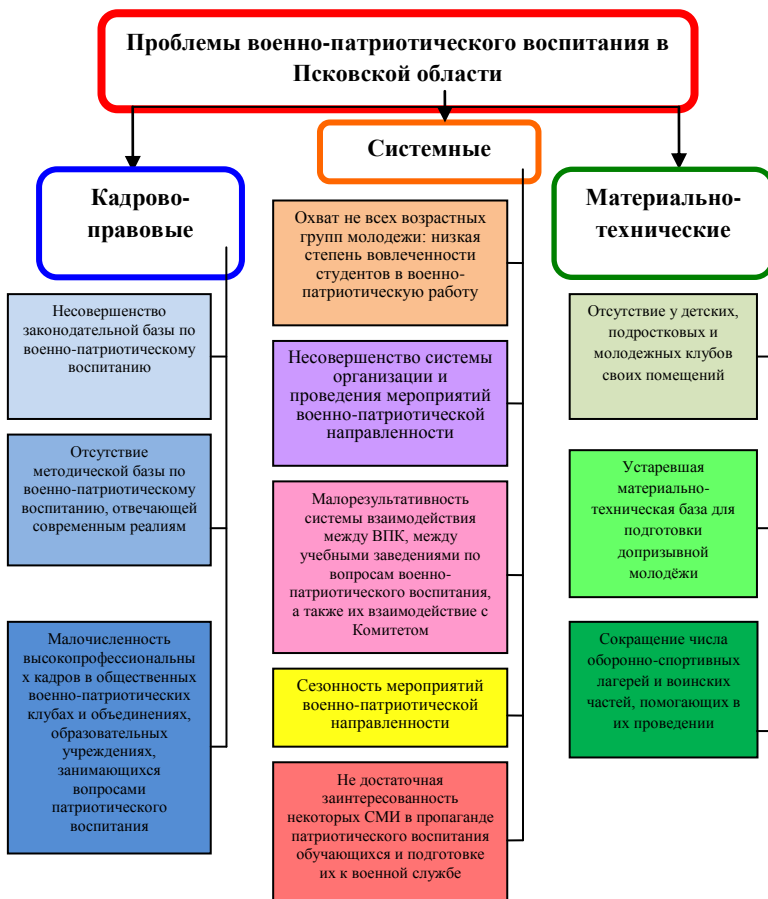


Рис.4. Классификация проблем военно-патриотического воспитания молодежи в Псковской области

Среди основных проблем военно-патриотического воспитания в Псковской области можно назвать:

1. Низкая степень вовлеченности студентов в военно-патриотическую работу.

В Псковской области (по состоянию на сентябрь 2014 года) в учреждениях ВПО обучается 21652 человек, в

государственных учреждения СПО – 8260 человек, в учреждениях НПО – 5027 человек.

Степень охвата студентов военно-патриотическим воспитанием в Псковской области составляет менее 20%.

Раньше при высших учебных заведениях существовали военные кафедры, созданные с целью подготовки из числа граждан Российской Федерации, обучающихся по очной форме обучения в этих образовательных учреждениях (далее именуются - граждане), запаса офицерских кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Сейчас вузов с военными кафедрами в Псковской области нет.

В настоящее время основной акцент военно-патриотического воспитания делается на молодёжь в возрасте до 18 лет, и в этом направлении в Псковской области достигнуты определенные успехи, но воспитание настоящих патриотов своей страны, социально активных личностей не должно на этом заканчиваться.

2. Несовершенство системы организации и проведения межрегионального слёта военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова» - как одной из форм военно-патриотического воспитания.

Проанализировав систему организации и проведения межрегионального слета военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова», можно выделить следующие проблемы:

Недостаток финансирования, и, как следствие, сокращение количества дней слёта. Из-за сокращения количества дней увеличивается нагрузка на участников соревнований, т.к. соревновательная часть проходит в более плотном режиме. Также это влияет на выполнение одной из задач слёта: общение и обмен опытом среди представителей военно-патриотических и военно-спортивных организаций России.

Отсутствие полноценной культурно-массовой программы для участников слёта.

Сокращение количества участников, что не способствует популяризации военно-патриотического воспитания.

Средний уровень престижности данного мероприятия.

Сложность в получении информации о данном слете для команд из других регионов, отсутствие единого портала, содержащего полную информацию о слете «Внуки Маргелова».

Поскольку слет является межрегиональным, вся информация о проведении слета, подачи заявок на участие, о нормативно-правовых документах, регламентирующих слет, а также отчёты о проведении прошлых слетов – должны находиться в открытом доступе для всех регионов России.

3. Сезонность мероприятий военно-патриотической направленности.

Одной из проблем планирования мероприятий по военно-патриотическому воспитанию является их неравномерное распределение в течение года.

Неравномерное распределение мероприятий влияет на системность подхода к военно-патриотическому воспитанию, поэтому данный план мероприятий нуждается в перераспределении мероприятий по месяцам с целью создания сетки мероприятий, равномерно распределенной в течение года. Предложения по решению выявленных проблем представлены в табл. 2

Таблица 2

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
Неравномерность распределения мероприятий военно-патриотической направленности в течение года	Равномерное распределение мероприятий по месяцам в течение года	Разработка сетки мероприятий, охватывающей весь календарный год	Соблюдение принципа непрерывности военно-патриотического воспитания как процесса.
Несовершенство системы подготовки	Изменение системы подготовки и проведения	Разработка культурно-массовой программы	Увеличение количества дней слёта, установление гибкого и

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
и проведения межрегионального слёта военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова»	межрегионального слёта военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова» с целью совершенствования военно-патриотического воспитания в Псковской области	для участников слёта, с учётом всех особенностей данного мероприятия (включающую образовательную-культурную часть, военно-прикладные мастер-классы, творческую часть). Установка посильных взносов для команд. Создание собственного Интернет-ресурса.	равномерного по нагрузке графика соревнований, выделение времени для культурно-массовых мероприятий. Увеличение количества команд-участников, что будет способствовать популяризации военно-патриотического воспитания. Данное мероприятие подтвердит статус «слёта», а не просто соревнований. Знакомство участников слёта между собой, создание дружественной атмосферы, обмен опытом. Духовно-нравственное обогащение участников слёта. Получение новых знаний и навыков участниками слёта. Пополнение знаний о легендарном генерале Маргелове В.Ф., в честь которого назван слёт.

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
<p>Низкая степень вовлечённости студентов в военно-патриотическую работу</p>	<p>Поиск форм вовлечения студентов Псковской области в военно-патриотическую работу</p>	<p>Создание военно-патриотического клуба в ПсковГУ</p>	<p>Развитие студенческой молодежи гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности. Вовлечённость до 40% студентов Псковской области в военно-патриотическую работу.</p>

Одним из основных факторов, определяющих уровень военно-патриотического потенциала современной молодёжи, является образовательная система. В существующей системе высшего образования целенаправленную работу в области военно-патриотического воспитания, обеспеченную в кадровом, материально-техническом и научно-методическом отношениях, в большей степени способны осуществить государственные вузы, к числу которых принадлежат и классические университеты, такие как Псковский государственный университет.

Псковский государственный университет является крупнейшим государственным вузом в Псковской области. По состоянию на 01.09.2014 в ПсковГУ (без учёта филиалов) обучается более 10000 студентов.

Поэтому базой для разработки проекта по вовлечению студенческой молодёжи в военно-патриотическую работу выбран именно ПсковГУ. Ядром военно-патриотического воспитания в университете станет военно-патриотический клуб.

Сущность идеи: создание военно-патриотического клуба (ВПК) в форме студенческого объединения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Псковский государственный университет» с целью внедрения системы военно-патриотического воспитания студентов ПсковГУ для создания реальных возможностей и осуществления целенаправленных усилий для формирования социально активной личности гражданина и патриота.

К созданию системы военно-патриотического воспитания в ПсковГУ будут привлечены все воспитательные службы университета, служба бронирования военнообязанных, кафедры, отвечающие за физическое развитие студентов, за патриотическое и гражданское воспитание, а также сами студенты.

Все члены совета привлекаются к работе на общественных началах, с возможными премиальными поощрениями за достижения в военно-патриотическом воспитании, кроме приглашенного специалиста по военному делу, который должен быть принят в штат ПсковГУ. Специалист

по военному делу будет являться главным инструктором военно-патриотического клуба.

Для обеспечения полноценной деятельности ВПК необходимо заключить соглашения о сотрудничестве с Администрации Псковской области, в частности - с Государственным Комитетом Псковской области по молодежной политике, с региональным отделением Псковской области ДОСААФ, Советом ветеранов, 76-й гвардейской Черниговской Краснознамённой десантно-штурмовой дивизии.

Материально-техническая база ВПК формируется путем приобретения необходимого инвентаря на средства студенческого гранта, а также путем выделения ректором ПсковГУ в установленном порядке помещений, инвентаря, оборудования, транспорта и других материальных ценностей.

Финансирование клуба осуществляется за счет средств федерального бюджета, поступающих в ПсковГУ на организацию культурно-массовой работы и внебюджетных средств университета, а также с привлечением спонсорских финансовых средств.

Формы военно-патриотического воспитания студентов университета, реализующие основное содержание данной деятельности в вузе, могут быть классифицированы на три основные группы:

- общепатриотического характера (беседы, диспуты, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», встречи с ветеранами, воинами запаса и военнослужащими, семинары и конференции по проблеме «Военно-патриотическое воспитание молодежи: проблемы, пути их решения», акции памяти);

- специфические, характеризующиеся большей военной и военно-прикладной направленностью (военно-технические кружки, тактические учения, тактико-строевые занятия, военно-спортивные игры, секции по военно-прикладным видам спорта, и т.п.)

- комплексные комбинированные и интегрированные формы, оптимально сочетающие как общее, так и специфическое в содержании военно-патриотического

воспитания студентов университета (оборонно-спортивные оздоровительные лагеря, учебно-полевые сборы; патриотические и военно-патриотические, культурно-исторические и военно-исторические, военно-технические и военно-спортивные клубы и объединения различной направленности; учебные пункты и университеты будущего воина, офицера; месячники и дни патриотической работы, вахты памяти, поисковая деятельность, походы, почётный караул и т.д.).

Практическая значимость данного комплекса мероприятий состоит в направленности на решение важной государственной задачи - подготовку студентов университета к сознательному выполнению ими конституционного долга по защите Отечества, осознанию ими своей роли как гражданина - патриота России.

В настоящее время существует информация, что Министерство обороны решают вопрос о восстановлении военных кафедр в гражданских вузах. Данный военно-патриотический клуб может стать основой для формирования военной кафедры или стать её аналогом.

Одной из главных причин, влияющих на количество дней слета, является финансирование.

Финансирование, в свою очередь, влияет на количество участников слета. Сокращение участников слета не способствует популяризации как военно-патриотического воспитания молодежи в целом, так слета «Внуки Маргелова» в частности. Поэтому предлагается увеличить число команд-участниц до 10. Таким образом, каждый год слет будут посещать 120 участников, из них, как минимум 5 команд из Псковской области.

Для поднятия престижа слета необходимо присутствие на открытии и закрытии слета официальных лиц Псковской области.

Воспитание, организуемое на научно-педагогических основаниях, - это система, состоящая из необходимых и достаточных элементов, необходимость которых исследуется, выявляется и проверяется воспитательной практикой.

Процесс военно-патриотического воспитания должен быть представлен непрерывной цепочкой воспитательных ситуаций.

Чтобы прийти к желаемому результату - развить у молодежи гражданственность, патриотизм как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, сформировать у нее профессионально значимые качества, умения и готовность к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу - процесс военно-патриотического воспитания должен продолжаться в течение 12 месяцев в году, т.е. быть непрерывным.

Анализ плана мероприятий военно-патриотической направленности для молодежи в Псковской области показал, что мероприятия распределены в течение года неравномерно, т.е. присутствует проблема «сезонности»: большая часть мероприятий сосредоточена в мае-июне, а в некоторые месяцы мероприятия военно-патриотической направленности не проводятся.

Основным критерием результативности военно-патриотического воспитания молодежи в Псковской области должно стать их сознательное, самостоятельное и активное стремление своими действиями служить России.

Конечным результатом функционирования системы военно-патриотического воспитания должны стать духовный подъем, устойчивость в обществе, укрепление государства, его обороноспособности и национальной безопасности. Эти факторы будут определять будущее Псковской области как стабильного и процветающего региона, будущее России как великой и могучей державы.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. (с поправками от 30.12.2008) [Текст] – М. : Проспект, 2013. – 32с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

3. Концепция патриотического воспитания граждан РФ на 2011–2015 годы// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
4. О ветеранах: федер. закон от 12.01.1995 N 5-ФЗ (действующая редакция от 08.05.2013)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
5. О военно-патриотических молодежных и детских объединениях: постановление Правительства РФ от 24.07.2000 №551 (действующая редакция от 24.07.2000)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
6. О воинской обязанности и военной службе: федер. закон от 28.03.1998 г. N53-ФЗ (действующая редакция от 19.05.2013) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
7. О днях воинской славы (победных днях) России: федер. закон от 13.03.1995 года N32-ФЗ (действующая редакция от 30.12.2012) // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
8. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года: указ Президента РФ от 12.05.2009 N 537 (действующая редакция от 12.05.2009)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
9. О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи: указ Президента РФ от 16.05.1996 №727 (действующая редакция от 21.04.1997)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
10. О военно-патриотических молодежных и детских объединениях: постановление Правительства РФ от 24.07.2000г. N 551 (действующая редакция от 24.07.2000)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция от 07.05.2013)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
12. Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов: федер. закон от 19.05.1995 N 80-ФЗ (действующая редакция от 09.02.2009)// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

13. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года от 18 декабря 2006г. № 1760-р // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
14. Областная долгосрочная целевая программа «Допризывная подготовка молодежи Псковской области на 2010-2014 годы» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
15. Областная долгосрочная целевая программа «Молодое поколение Псковской области (2013-2015 годы)» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
16. Годовой доклад о реализации областной долгосрочной целевой программы «Допризывная подготовка молодежи в Псковской области на 2010-2014 годы» в 2011 году// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://gkm.pskov.ru>
17. Итоговый доклад о реализации областной долгосрочной целевой программы «Молодое поколение Псковской области (2010–2012 годы)»// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://gkm.pskov.ru>
18. Положение о межрегиональном слете военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова» 2008, 2009, 2010, 2011, 2012гг.
19. Аманбаева, Л. И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Аманбаева. – Якутск, 2002.- 31 с.
20. Белоганов, В. А. Совершенствование военно-патриотического воспитания молодежи в условиях социально-политических процессов современного российского общества [Текст] / В. А. Белоганов. – Чита: Читинский гос. ун - т, 2004. – 157 с.
21. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования [Текст] / Т.С. 22. Буторина, Н.П. Овчинников. – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
23. Вырщиков, А. Н. Патриотизм на службе России [Текст] / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград: Авторское перо, 2005. – 34 с.

24. Деникин, В. И. Возрождение и будущее Отечества – в патриотизме молодежи [Текст] / В. И. Деникин, Б. К. Тебиев. – М.: Междунар. пед. акад., 2000. – 206с.
25. Ильин, Н.И. Формирование патриотических отношений у студентов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. И. Ильин. - Тамбов, 2003. - 24 с.
26. Кондрашин, И. И. О современном понимании патриотизма [Текст] / И. И. Кондрашин // Вестник Российского философского общества. – 2002. - № 2. – С. 19-27.
27. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Гражданская идентичность преподавателей вуза и их представление о студенте – гражданине. Ярославский педагогический вестник, ЯГПУ, 2014.//Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - № 3. – том II (Психолого-педагогические науки). С.153-159.
28. Кулинкович, К. А. Теоретические основы военно-патриотического воспитания [Текст] / К. А. Кулинкович. — Минск: Педобщество БССР, 1990.
29. Никова, М. А. Формирование патриотизма у российского студенчества [Текст] : дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М. А. Никова, - М., 2004. – 153 с.
30. Патриотическое воспитание: организационное обеспечение, механизм и структура управления [Текст] / под общ. ред. А. Н. Вырщикова. – Волгоград: Издатель, 2002. – 80 с.
31. Переверзева, И. В. Содержание и организация гражданско-правового воспитания учащихся [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Переверзева. - Пятигорск, 2003 - 191 с.
32. Подготовка учащейся молодежи к защите Отечества и военной службе в условиях оборонно-спортивного лагеря: организационно-методические и правовые основы [Текст] / В. И. Лутовинов, И. И. Мельниченко, А. Н. Самотоин. – М.: Новое дело, 2003. – 240 с.
33. Радионов, Е. Г. Педагогические основы воспитания готовности молодежи к защите Отечества [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. Г. Радионов, - М., 2002. – 342 с.

34. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования [Текст] / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2002. - № 4. – С. 39 - 43.
35. Тихомиров, А. И. Патриотическое воспитание как фактор формирования личности студента [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / А. И. Тихомиров. – Киев: Киев. Гос. ун-т, 1991. - 18 с.
36. Чистяков, С. Н. Содержание и организация военно-патриотической работы в муниципальных учреждениях дополнительного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Н. Чистяков. - М., 2002. – 165 с.

УДК 37.017.4

Т.В. Бугайчук, Ирэна Упенице

О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация.** Современный этап развития отечественного образования характеризуется ростом исследовательского интереса к проблеме формирования гражданской идентичности. Научная статья посвящена исследованию роли преподавателя в формировании гражданской идентичности студенческой молодежи.*

***Ключевые слова:** гражданская идентичность, молодежь, социально-политическая активность молодежи, преподаватель.*

THE ROLE OF TEACHERS IN THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS

***Abstract.** The current stage of development of domestic education is characterized by the growth of research interest in the problem of formation of civic identity. The scientific article is devoted to investigation of the role of the teacher in the formation of civic identity of students.*

***Keywords:** civil identity, youth, social and political activity of the youth, the teacher.*

The urgency of the problem of formation of civic identity due to the peculiarities of the educational and social-pedagogical situation characterized by a change in enrollment and students towards a multicultural composition and political modernization of society. The formation of civic identity is intended to ensure the integration of the unity and integrity of the self-consciousness as a citizen of a multicultural society based on the assignment of universal moral values, his freedom of expression by taking into account the variety of social attitudes, norms and values. In this regard, before the science raises the question of the development of technologies and models of formation of a new identity of young people, which is of strategic importance for a successful future statehood of the country [1, 2].

Political modernization require the more active civic participation of each person, especially youth. It becomes apparent that so necessary today desire to participate in political and public life may activate only if the creation of an integrated system of formation and development of civic identity. So, before modern science and practice, this problem is particularly acute.

In science, the term «modernization» determines the total acceleration of economic, social, political and cultural development processes of government and public institutions. Modernization also means improving the quality of life and social relations, acceleration of the spatial and social mobility, which contributes to a modern open society [4].

Civic identity is rightly regarded in science primarily as a factor of consolidation around the interests of the country, so the degree of rootedness in the minds and behavior of citizens acts as a guarantee of the consolidation of political and spiritual as well as social cohesion. Under the civil identity we mean a deliberate process of relatedness or identity of a person with a particular community in a particular state of socio-political context. It provides the integration, unity and integrity of the self-consciousness as a citizen of a multicultural society based on the assignment of universal moral values, his freedom of expression by taking into account the variety of social attitudes, norms and values. That is why it is important to contribute to solving the problems of development of civic identity of young people, to identify effective technology of its formation in the educational space, to improve the professional competence of teachers in this area.

Thus, it is obvious that the formation of effective civil identity is possible only if targeted training, retraining and advanced training of personnel working with young people, including teachers.

Teacher - one of the main subjects of the educational process in higher professional education. A huge role in the formation of civic identity of students belongs to him. To a large extent it depends on how well and correctly will be organized this process.

Hence, we believe that the main goal of a modern system of professional development of teachers - is the development of psychological and educational readiness of high school teachers in the formation of civic identity of students.

Undoubtedly, the formation of civic identity long-term process, but if you build a coherent system and identify effective mechanisms of its formation, the result is palpable. Important role in this matter belongs to the teacher. Technology development of civil activity of youth, which are understood as an ordered set of tools and methods to promote and orientation of active and passive acceptable (conventional) participation of youth in social and political processes can be defined as the social and political technologies. The advantage of the proposed interpretation, in our view is that it does not preclude the existence of different forms of political activity of young people and the diversity of the objectives and the impact on her. It should be emphasized, which is particularly important not only and not so

much to stimulate activity as regulating, guiding and at the same time gentle influence on it [3, 6].

It should be noted that in the modern democratic world community, there is a similar problem and have practical experience in the formation of civic youth. The most widely used today, short-term activation of the technology a subject of civil self-contained. Understanding the experience of a number of countries to strengthen youth community has shown that long-term technology is used mostly by the state or political parties, but it should be noted that in the form of technology totalitarian and democratic regimes, there are significant differences. Youth work carried out in a totalitarian state, is strictly regulated and controlled, it covers all sectors of youth, manifested in severe forms, using harsh methods. In a democracy, the young man himself is the subject of youth policy by engaging with the government or public organization in subject-subject relationship, and therefore the widest range of applications, surely, must have self (personal) social and political technologies. These technologies are short term [5].

Based on the above it can be concluded that the formation of a civil, including political activity of youth in the conditions of modernization of society - a complex, multifaceted process that takes into account the specifics of state and political systems, especially young people as a significant segment of society and aimed at becoming a citizen. This process determines the political choices of each and increases the political culture of society as a whole. In this connection, the scientific model of political socialization in different historical periods can be as basic and undergo complete or partial restructuring under the influence of the dominant factors in the period of political modernization.

It is necessary to talk about the importance of purposeful management of the formation of civic identity through the educational process at the university, giving the formation of civic identity of young people a certain direction is especially important because it can have a direct influence on the decision of such important social issues as the formation of a relatively homogeneous youth patriotic consciousness, the legitimation of state power and formation of civil society institutions.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) [Текст] // Youth World Politic. - 2013. - № 1. - С. 81-85.
2. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области [Текст] // Ярославской педагогический вестник. Гуманитарные науки: научный журнал. -2013. -№ 4. -Т. I -С. 143-150.
3. Коряковцева О.А. Непрерывное образование для специалистов социальной сферы, работающих с молодежью [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. - № 5. - Том II. - Специальный выпуск. С.150-157.
4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью [Текст] : учебное пособие. – Ярославль:, 2013, – 103 с.
5. Коряковцева О.А., Климов О.А. Тенденции взаимодействия власти и общества в аспекте развития гражданской идентичности молодежи [Текст] // Youth. World. Politics. – 2013. – №1 – С.74-80.
6. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В. Роль образования в формировании гражданина [Текст]/ И.Ю. Тарханова, Т.В. Бугайчук// Современные проблемы науки и образования – 2014. - №3 – 235 с.

УДК 378

Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Проблема формирования гражданской идентичности школьников связана с поиском путей и методов

©Г.Ю. Буракова, Т.Н. Карпова, 2015

обучения будущих учителей математики в рамках дисциплин методического цикла. Профессиональный опыт приобретается в процессе участия студентов в разных видах деятельности, связанной с решением творческих задач. Рассматриваются структурные компоненты гражданской идентичности и предлагаются различные направления подготовки студентов к ее формированию у учащихся на уроках и в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: *гражданская идентичность, структурные компоненты гражданской идентичности, направления формирования гражданской идентичности, творческие задания.*

G.Y. Burakova, T.N. Karpova

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF PUPILS

Abstract. *The problem of formation of civic identity is related to the school to find ways and methods of training the future mathematics teachers in the disciplines methodological cycle. Professional experience acquired in the course of students participation in various activities related to the decision of creative tasks. The structural components of civic identity, and offers a variety of areas of training students in its development of students in the classroom and during extracurricular activities.*

Keywords: *civic identity, the structural components of civic identity, the direction of formation of civic identity, creative tasks.*

Формирование гражданской идентичности является актуальной задачей Российского образования, так как без осознания себя гражданином современного общества человек не может быть активной политически зрелой социально ответственной личностью. Существует множество различных определений понятия гражданской идентичности. Согласно современному политологическому словарю гражданская

идентичность является частью социальной идентичности индивида и отражает представления личности о принадлежности к государственному образованию, структурам гражданского общества, а также к представлениям о самих образованиях и структурах, их оценке индивидом и его право выбора оставаться в их составе или их покинуть [1].

По А.Г. Асмолову гражданская идентичность – это осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. Автор считает, что гражданская идентичность не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру [3].

Данный подход прослеживается в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, содержащем идею формирования российской гражданской идентичности обучающихся. Он ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника как любовь к своему краю и своему Отечеству, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций; активность в познании мира, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности, способности применять полученные знания на практике.

В содержании гражданской идентичности выделяют следующие структурные компоненты:

– *когнитивный* (познавательный) - знания о своей гражданской принадлежности, знания о государстве, гражданином которого является: истории, культуре, законах, политическом устройстве, политических партиях и т.п.;

– *эмоционально-оценочный* (коннотативный) - принятие своей гражданской принадлежности, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;

– *ценностно-ориентировочный* (аксиологический) - принятие и уважительное отношение к правовым основам государства и общества, уважение прав других людей, толерантное отношение к представителям других социальных

общностей, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни;

– *деятельностный* (поведенческий) - активное участие в общественно-политической жизни общества, страны, самостоятельность в выборе решений, способность противостоять противоправным поступкам и действиям, ответственность за действия, принятые решения и их последствия [4].

Основными дисциплинами, которые занимаются проблемой гражданской идентичности, являются социология, политология, психология и педагогика. Формирование гражданской идентичности современного учащегося необходимо целенаправленно осуществлять на уроках и во внеурочной деятельности. Будущие учителя математики должны осознавать значимость данной проблемы, быть готовыми к ее решению, приобрести опыт профессиональной деятельности, способствующей формированию гражданской идентичности школьников. Эта задача частично решается при изучении дисциплин методического цикла. В соответствии с указанными выше структурными компонентами гражданской идентичности рассмотрим направления подготовки студентов к ее формированию у учащихся на уроках и в процессе внеурочной деятельности.

Когнитивный компонент может быть связан с изучением истории и культуры страны посредством математики. В частности, через решение задач с исторической фабулой, разработку учащимися проектов по культурному наследию и истории Ярославского края с привлечением материалов о выдающихся деятелях в области математики и ее преподавания. На занятиях по внеклассной работе по математике, раскрывая взаимосвязь истории математики и истории культуры, студентам были предложены в качестве образцов следующие задачи:

Задача № 1. В 1737 году в Ярославле открыта цифирная школа – первое в городе учебное заведение. Через 66 лет в Ярославле создано первое высшее учебное заведение – Демидовское высших наук училище. Через 105 лет после этого события был открыт учительский институт (в 1946 году Ярославскому педагогическому институту было присвоено имя

К.Д. Ушинского, а в 1994 вуз стал педагогическим университетом), через 34 года были созданы медицинский и технологический институты. Указать, в каком году были открыты педагогический, медицинский и технологический институты.

Задача № 2. Известный ученый-математик Андрей Николаевич Колмогоров, автор школьных учебников, прожив 84 года 6 месяцев и 5 дней, умер 20 октября 1987 года. В возрасте 28 лет он стал профессором Московского университета. В году, выраженном числом, у которого цифра десятков составляет $\frac{2}{3}$ от цифры сотен, при его содействии была открыта школа-интернат при МГУ для детей, проявивших интерес к математике и физике, а еще через 10 лет под его руководством вышел первый номер физико-математического журнала для учащихся – «Квант». В 2015 году исполнилось 40 лет, как ученики 10-11 классов занимаются по учебнику алгебры и начал анализа, написанному А.Н. Колмогоровым. Если в числе года выхода учебника поменять цифры десятков и единиц местами, то получим год запуска первого искусственного спутника Земли. Все математические расчеты траектории полета этого спутника были сделаны А.Н. Колмогоровым. В каком году родился А.Н. Колмогоров, когда была открыта школа-интернат при МГУ, когда был произведен запуск первого искусственного спутника земли, когда вышел первый номер журнала «Квант»?

Далее студенты самостоятельно составляют системы заданий для уроков и внеклассных занятий с использованием материалов по культуре и истории Ярославского края. При изучении темы «Симметрия» в 5-6 классах будущими учителями математики были разработаны занятия с использованием материалов по изразцам храмов Ярославской области. На уроках школьникам сообщались сведения из истории возникновения и применения изразцов для отделки фасадов и интерьеров монастырских и церковных строений на Руси, и предлагалось определить количество осей симметрии у разных изразцов. Имея опыт самостоятельной разработки подобных творческих заданий, студенты реализуют его в дальнейшей профессиональной деятельности.

Важнейшим составляющим *эмоционально-оценочного* компонента является чувство гордости за свою страну, свой край, за ярких представителей науки, культуры и искусства, за тех людей, которые внесли свой вклад в становление личности каждого, сыграли важную роль в истории нашего государства.

Примеры жизни великих мыслителей прошлого, их научных и нравственных убеждений способны оказать сильное влияние на процессы самосовершенствования и самовоспитания школьников. Учитель должен хорошо знать биографии таких выдающихся ученых, как Л.Эйлер, С.В. Ковалевская, Н.И. Лобачевский, М.В. Остроградский, П.Л. Чебышев и др. с тем, чтобы познакомить с ними учащихся и способствовать самостоятельному изучению их вклада в мировую науку. Важно, чтобы в сознании школьников запечатлелись не отдельные, разрозненные эпизоды из истории развития математики, а процесс формирования основных идей и методов. Будучи соединенными с изучением учебного материала школьного курса математики, исторические сведения хорошо запоминаются и, следовательно, могут служить средством усвоения учебной информации.

Не менее важно и то, что история науки позволяет учащимся наблюдать в действии взаимосвязь и взаимообусловленность теоретического научного познания и практической деятельности человека. Это способствует более эффективному формированию гражданской идентичности, научного мышления учащихся, повышению познавательного интереса к математике. В частности, при изучении приближенных вычислений происходит знакомство с так называемыми «таблицами непотопляемости судов», предложенными в конце XIX века адмиралом С.О. Макаровым и вычисленными для ряда судов русского флота (в частности, для тех, которые участвовали в Цусимском сражении) академиком А.Н.Крыловым. Известно, что трюм корабля разделен на отсеки водонепроницаемыми перегородками, чтобы вода, проникнув внутрь корабля, не заполнила его целиком. Только сознательное затопление отсека судна со стороны, противоположной пробоине, позволит избежать крена. История судоходства знает множество случаев, когда капитан, растерявшись, отдавал

приказ о затоплении не тех отсеков, что приводило к гибели корабля и экипажа. Идея О.С.Макарова, претворенная в жизнь А.Н.Крыловым, состоит в том, чтобы заранее рассчитать таблицы, в которых было бы указано, как скажется на судне затопление тех или иных отсеков. Эти таблицы, получившие название таблиц непотопляемости, долгое время использовались на кораблях всех флотов мира.

Такой краткий рассказ о таблицах непотопляемости при выполнении приближенных вычислений позволяет однообразную работу превратить в творческую, наглядно демонстрирует школьникам практическое применение математики.

Ценностно-ориентировочный компонент гражданской идентичности предполагает толерантное отношение к представителям различных национальностей, готовность к принятию позиций других личностей. Тщательно продуманные и организованные учителем научные споры на уроках, основанные на обсуждении исторических проблем математики, способствует воспитанию у учащихся терпимости чужого мнения, уважению к себе через уважение к другим, бережное отношение к окружающим, т.е. толерантность. Эти научные споры обучают так же способности к межличностному взаимодействию – коммуникативным умениям и навыкам, способности к разрешению конфликтных ситуаций.

Деятельностный компонент проявляется в активном участии в общественно-политической жизни страны и отдельно взятого сообщества, в том числе школьного коллектива; в ответственности за свои действия, самостоятельный выбор решений и их последствий. Одна из задач современного обучения в школе – это формирование активной личности, включенной в общественную и культурную жизнь страны, способной осуществлять рациональный выбор в сложных современных условиях, воспитание гражданина, живущего в правовом государстве.

На занятиях по дисциплинам методического цикла студенты разрабатывают различные творческие проекты, которые будут использованы ими в дальнейшей профессиональной деятельности и предполагающие активное

включение школьников в учебный процесс, в разрешение проблем школы, края и страны. Также происходит знакомство студентов с опытом работы учителей математики разных регионов, в том числе города Ярославля и Ярославской области по формированию гражданской идентичности. В качестве примера можно привести использование тематических уроков. В школе №83 г. Ярославля учитель математики С.В. Латыпова проводит уроки и внеклассные мероприятия с привлечением материалов по истории и культуре Ярославского края. Так, урок по теме «Уравнения с одной переменной» в 6 классе был построен в виде творческого исследования по истории первого русского театра. Школьники заранее самостоятельно готовили сообщения о театре, о его создателе – Ф.Г. Волкове, подбирали литературу, репродукции. На уроке в результате разнообразных форм работы с математическим материалом учащиеся открыли для себя основные факты биографии Ф.Г. Волкова, узнали время создания национального русского театра, фамилию его первого директора; сведения о великих актерах, выступавших на ярославской сцене. Решая математические задачи, школьники выяснили, сколько стоил билет на первый спектакль, из какого материала изготавливались театральные костюмы, что относится к технике сцены. Завершающим этапом такого вида работы явилось посещение школьниками театра им. Ф.Г. Волкова.

Выделенные структурные компоненты гражданской идентичности находятся в тесной взаимосвязи и отражаются при изучении дисциплин методического цикла. Формирование гражданской идентичности школьников может быть реализовано только личностью, занимающей активную гражданскую позицию, умеющей реализовывать свой творческий потенциал и целенаправленно действующей в меняющейся политической и социально-экономической среде.

Библиографический список

1. Даниленко В. И. Современный политологический словарь [Текст]. - М. : Изд-во Nota Bene, 2000. - 1016 с.
2. Епифанова Н.М., Меньшикова Н.А. Элементы истории и краеведения в математических задачах для учащихся 5-6 классов [Текст]. – Ярославль : Изд-во РИО, 1995. – 52 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] /под ред. А. Г. Асмолова. - М. : Просвещение, 2011. - 151 с.
4. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3; URL: www.science-education.ru/109-9187
- 5.Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.Гражданская идентичность преподавателей вуза и их представление о студенте – гражданине. Ярославский педагогический вестник, ЯГПУ, 2014. //Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - № 3. – том II (Психолого-педагогические науки). С.153-159.
6. Латыпова, С.В. Развитие общей культуры учащихся основной школы средствами математики [Текст] /С.В. Латыпова// Вопросы методики обучения математике средней школы. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - С. 151-174.

УДК 37.017.4

О.А. Коряковцева, Гунта Келли

СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДЕЖЬ: ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ УЧАСТИЕ

Аннотация. В статье рассматривается специфика модернизации в аспекте общественно-политической активизации современной молодежи, выявляются особенности ее влияния на формирование гражданской идентичности молодежи. Авторами осмыслены разные подходы к формированию гражданственности молодежи в зависимости

от государственных и политических систем, их характера и степени стабильности.

Ключевые слова: молодежь, гражданская идентичность, политическая модернизация, гражданское общество, гражданская идентичность, формирование гражданской идентичности.

O.A. Koryakovtseva, Gunta Kelly

TODAY'S YOUTH: CIVIC ENGAGEMENT AND POLITICAL PARTICIPATION

***Abstract.** The article deals with the specifics of modernization in terms of socio-political activity of the youth of today, the distinctive features of its influence on the formation of civic identity of young people. The authors interpreted the different approaches to the formation of youth citizenship, depending on the state and political systems, their nature and degree of stability.*

Keywords: youth, civil identity, political modernization, civil society, civic identity, the formation of civic identity.

Формирование в странах Европы современного демократического общества с социально-ориентированной рыночной экономикой сопровождается противоречивой модификацией основополагающих ценностей жизни и культуры населения. Положение усугубляется отсутствием в странах ясных общенациональных Идей, импонирующих населению. Современный й кризис с его экономической деградацией, политической нестабильностью, социальной дезинтеграцией, а также девальвацией духовных приоритетов сказался на подрастающем поколении – молодежи стран. Прежние институты социализации и преемственности поколений оказались разрушенными, а новые пока еще не созданы.

Неотложной задачей сейчас является вовлечение молодежи старших возрастных групп в активную социальную и политическую деятельность по обновлению государств. Молодежь в любом обществе – индикатор его выживания и развития. Принято считать: общество будет завтра таким, какова

сегодня молодежь. Как для Латвии, так и для России проблемы молодежи ныне особенно остры, так как в связи с реформированием прервались традиционные коммуникационные связи, обеспечивающие органическую интеграцию молодых людей в общество. Кроме того, существенно изменился характер социализирующего воздействия на молодежь средств массовой коммуникации, и не в лучшую сторону.

Давая характеристику современной молодежи как социальной группы, можно говорить о её значительной дезориентации в выборе социальных ценностей, тем более в условиях ослабления механизмов управления данной группой. В этой ситуации вполне возможно появление «потерянного поколения», которое опасно тем, что, в свою очередь, не будет оказывать позитивного влияния на последующие поколения, не справится со своей исторической миссией. Указанные проблемы яснее и очевиднее всего проявляются в политической жизни общества, где молодежь зачастую занимает пассивную позицию, что и является показателем её дезориентированности в современной ситуации.

Очевидно, что без широкого политического участия молодежи создание гражданского общества и правового государства невозможно. В условиях трансформации экономической и политической систем, кризиса ценностных ориентаций и гражданственности требуется создание новой системы общественной интеграции молодежи и развития её гражданской активности. Для всех стран постсоветского режима сегодня принципиально важно расширить область понимания молодыми людьми своего места и роли в политическом процессе.

Проблему социально-политической активности молодого человека, его вовлеченности в общественно-политические процессы необходимо решать уже в ближайшее время, потому что такие понятия как «безынициативность», «пассивность», «социальная аномалия», «нормативная дезориентация», «социальная изоляция», «самоотчуждение» прочно вошли в ассоциативный ряд, который характеризует современного

человека, при том человека молодого, обладающего здоровьем, силой и огромным потенциалом.

Статистика приводит неумолимые цифры, что 68% молодых людей (Россия) и 65% (Латвия) скептически относятся к возможности своего участия в политической и общественной жизни. В то же время нельзя сказать, что молодежь не интересуется политическими событиями, которые происходят в обществе.

Авторы участвовали в исследованиях, проводимых в России, и констатируют, что 3/4 молодой аудитории проявляют живой интерес к процессам, которые переживает общество, но почти никто из них не верит в возможность своего реального участия в них, в способность хоть как-то влиять на них. Такая ситуация объясняется тем, что при наличии искреннего интереса к жизни общества, отсутствует вовлеченность молодого человека в саму эту жизнь. Дело в том, что заинтересованность и вовлеченность – это разные характеристики. Вовлечение тесно связано с такими процессами, как интеграция и адаптация молодежи в обществе. Можно выделить три уровня адаптации молодых: подчиненность; приспособляемость; вовлеченность.

К сожалению, сегодня в среде молодежи преобладают два первых уровня – уровни вынужденной адаптации, потому что направления и методы развития гражданской активности, в том числе и политической, предлагаемые обществом, не соответствуют представлениям и установкам молодого человека.

Опросив 1875 молодых людей и используя богатейшую базу исследований прошлых лет, социологи научно-исследовательского центра при Институте молодежи (г. Москва) выделили десять главных проблем российской молодежи: это преступность, деньги, безработица (или работа не соответствует ожиданиям), досуг, здоровье, наркотики, проституция, права и Родина. Анализ проблем показывает, что они сопряжены в первую очередь с возможностью реализации молодежью своих прав: человека, гражданина, члена общества. От реализации этих прав зависят перспективы развития и будущее России.

Воспитание гражданина – важная задача для всех стран. Для России и Латвии сегодня она особенно актуальна. Наследие

прошлого, кризисные перемены во всех сферах жизни задают специфику гражданскому образованию в странах.

Сегодня положение гражданина, его отношения с государством и обществом меняются коренным образом. С одной стороны, он получил большие возможности реализовать себя как самостоятельная личность, с другой – возросла его ответственность за свою судьбу. Однако многовековая культура России сложилась так, что всеилие государства, его вмешательство в личную жизнь и контроль над жизнью общественности привели к тому, что еще и сегодня россиянин думает, что от него ничего не зависит. Это, в свою очередь, порождает недостаточную политико-правовую культуру молодого человека, поддерживает представление о том, что права и свободы – это дар сверху. Не зря в современной России многие выборы, особенно регионального и муниципального уровней, считаются состоявшимися, если в них приняло участие не менее 25% избирателей. Значит, наши законодатели уверены, что около 70% избирателей выборы наверняка проигнорируют.

Развитие гражданской, в том числе и политической активности молодежи невозможно без учёта ценностной сферы. Результаты опроса позволили проанализировать ценностную сферу молодых людей, влияющую на уровень их гражданской активности. В иерархии наиболее значимых жизненных ценностей у молодежи области преобладают личные интересы (семья, карьера, здоровье, самореализация) над общественными (уважение национальных традиций, исторического прошлого, готовность пожертвовать личными интересами ради других и др.). Таким образом, актуальной задачей совершенствования гражданского воспитания является формирование личности, несущей в себе общественные ценности, соотносенные с личностными интересами и общечеловеческими ценностями.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) [Текст] // Youth World Politic. – 2013. – № 1. – С. 81-85.
2. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области

[Текст] //Ярославской педагогический вестник. Гуманитарные науки: научный журнал. –2013. - № 4. – Том I – С. 143-150.

3. Коряковцева, О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа [Текст] / О.А. Коряковцева – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 188 с.

4. Пантин В.И., Лапкин В.В. Волны политической модернизации в истории России [Текст] / В.И. Пантин. - Полис, 1999г., №2.

УДК 37.017.7

П.А. Кострыкин, С.В. Кострыкина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

***Аннотация.** В статье представлен опыт апробации авторами статьи отдельных способов патриотического воспитания обучающихся. Представлен анализ результатов применения данных способов в учебном процессе.*

***Ключевые слова:** патриот, воспитательный процесс, компоненты воспитания патриотизма.*

P.A. Kostykin

PATRIOTIC EDUCATION IN THE COURSE OF SCHOLASTIC PROCESS AS OBLIGATORY ACTIVITY OF THE TEACHER

***Abstract:** In article is presented experience to approbations by author of the separate ways of the patriotic education trained. The Presented analysis result using way data in scholastic process.*

***Keywords:** patriot, educational process, components of the unbringing the patriotism.*

© П.А. Кострыкин, С.В. Кострыкина, 2015

Актуальность вопросов патриотического воспитания населения страны, особенно молодежи, с каждым годом возрастает. Это обусловлено необходимостью увеличения уровня патриотизма граждан, возрастание социальной и трудовой активности населения, его вклада в развитие основных сфер жизни и деятельности общества и государства, преодоления экстремистских проявлений отдельных групп граждан и других негативных явлений, возрождения духовности, стабилизации социально-экономической и политической сферы и укрепления национальной безопасности. В целях правового обеспечения вышеописанных процессов была принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 года № 795. Программа включает «комплекс правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информационных общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции» [1]. Однако, нормативно-правовой акт не обеспечивает исполнителей информацией практической направленности, что делает актуальным рассмотрение отдельных элементов и способов патриотического воспитания.

В данной статье рассмотрены апробированные автором способы патриотического воспитания обучающихся, а также представлен анализ результативности данных способов в учебном процессе.

В современном обществе в большей степени навязываются приоритеты земных интересов над нравственными и религиозными ценностями, а также патриотическими чувствами. Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными», западными: христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда –

развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям [2, с. 543].

Быть патриотом – естественная потребность людей, удовлетворение которой выступает как условие их материального и духовного развития, утверждения гуманистического образа жизни, осознание своей исторической культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине и понимание демократических перспектив ее развития в современном мире.

Для более четкого представления понятия воспитания, необходимо рассмотреть структуру воспитательного процесса.

По мнению А.Н. Вырщикова, воспитательный процесс – «это педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена разноуровневых и разноплановых актов формирования личности молодого человека, в ходе которой решаются задачи развития и психологической подготовки личности к жизни в конкретных условиях. Элементами воспитательного процесса выступают: цели, задачи, субъектно – объектные взаимодействия, содержание, формы, методы, технологии, механизмы реализации средств и диагностики эффективности как самого процесса, так и новообразований в личности воспитанника. Целевая определенность патриотического воспитания и содержательные параметры определяются его пониманием как субъектной сферы человеческого бытия, в которой решаются фундаментальные проблемы обретения идеалов, смыслов, ценностей и т.д.» [3, с.140]. Авторы данного определения в полной мере рассматривают процесс воспитания, раскрывают его структуру, определяют его элементы.

Воспитание патриотизма подчиняется рассмотренной выше структуре, однако имеет ряд особенностей. В дальнейшем под патриотическим воспитанием будет пониматься «формирование интегративного качества личности, заключающего в себе любовь к Родине, внутреннюю свободу и

уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения» [2, С.21].

В процессе воспитания патриотизма возможно выделить следующие компоненты:

– *когнитивный* – определенный уровень знаний по истории своей Родины, своего родного края, своего народа, что позволяет сформировать уважительное отношение и гордость за прошлое своей страны;

– *мотивационный* – предполагает определенный уровень сформированности потребностей и мотивов, нацеленных на активную творческую деятельность и активное познание нового;

– *эмоциональный* – объединяет в себе положительные переживания личности по отношению к историческому прошлому страны, гордость за исторические события и подвиги предков;

– *творческий* – это стремление в поведенческом аспекте приумножать и создавать историю сегодня, предполагает активную позитивную позицию в действии.

Таким образом, патриотизм может быть сформирован лишь в результате согласованного воздействия на сознание, эмоционально-волевую сферу в сочетании с организацией соответствующей деятельности. Процесс патриотического воспитания состоит из определенных элементов воспитательного процесса и имеет ряд специфических компонентов, которые поэтапно формируют патриотическое сознание в личности.

Одной из форм патриотического воспитания учащихся является создание соответствующих профильных клубных формирований. Такие патриотические клубы создаются учреждениями культуры совместно с отделами внутренних дел, МЧС, отделами идеологической работы, по делам молодежи и др. Одним из направлений таких клубов является информационно-пропагандистская работа. Во время проведения информационно-пропагандистских часов, часов общения юноши

и девушки обсуждают актуальные события в мире, вопросы экономического, политического развития страны и ее регионов, события культурной жизни. Традиционно проводятся военно-спортивные игры.

Эффективным средством патриотического воспитания учащейся молодежи остаются музеи. Особое значение отводится музеям боевой славы. Важное место в патриотическом воспитании учащихся отводится идейно-воспитательной работе: воспитанию на Государственной символике Российской Федерации. Проводятся мероприятия, посвященные Дню Конституции, 23 февраля, 9 мая и другим праздникам. В эти дни проводятся встречи молодёжи с участниками Великой Отечественной войны, ветеранами, солдатами и офицерами Вооруженных Сил.

Разовое проведение вышеперечисленных мероприятий в виде факультативных занятий и общественной деятельности приводит к некоторому увеличению интереса отдельных психологически устойчивых представителей молодежи к учебной деятельности. Данный эффект приблизительно в 80% случаев носит временный характер и длится не более недели, около 15% молодежи сохраняет заинтересованность до одного месяца. В единичных случаях заинтересованность сохраняется на несколько месяцев и перерастает в идейный фундамент формирования и развития личности. Данные представители молодежи, как правило, связывают свою профессию с органами правопорядка, силовыми структурами или занимаются культурно-просветительской деятельностью.

Таким образом можно сделать вывод, что учащейся молодёжи предоставлены возможности для реализации своих потребностей и интересов. Несмотря на это, проведенное исследование показало, что патриотические ценности в системе ценностных ориентаций современной молодежи занимают не лидирующие позиции, а патриотическое воспитание в основном сводится к военно-патриотическому, что не совсем правильно, так как патриотизм включает в себя изучение национальной литературы, музыки, спорта и других достижений своей страны. Поэтому очень важно заинтересовать молодёжь новыми видами и формами патриотической воспитательной деятельности,

разработать планы, которые позволили бы вести работу по следующим приоритетным направлениям:

- пропаганда здорового образа жизни, спорта и туризма;
- воспитание молодёжи в духе уважения к героическому прошлому своей Родины;
- изучение истории, культуры, традиций родного края;
- формирование патриотического сознания у учащейся молодежи.

Использование современных походов в процессе патриотического воспитания должны позволить молодому человеку по-новому взглянуть на свою страну, глубже осмыслить личную сопричастность к ее истории и культуре, осознать свою роль в укреплении и развитии Отечества.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795.
2. Буткевич, В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения [Текст] / В. В. Буткевич. – Минск: Национальный институт образования, 2010. – 207 с.
3. Белоусов, Н.А. Патриотическое воспитание студентов как проблема педагогического образования [Текст] /Н.А.Белоусов, Т.Н.Белоусова // Патриотическое воспитание: история и современность: Сб. науч. ст. – Мн.,2004. – С.38-41.
- 4.
5. Лутовинов, В.И. В патриотизме молодёжи – будущее России [Текст] / В.И. Лутовинов. – М. : «Фонд Андрея Первозванного», 1999.– 94 с.

В.Г. Морогин, В.А. Мазиллов

ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРУПЦИИ: ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНЫЙ ПОДХОД

***Аннотация.** В статье обсуждаются современные точки зрения на проблему коррупции и коррупционной преступности. Констатируется, что в правительственных и социологических источниках коррупция рассматривается как общественный феномен, поэтому и методы борьбы с ней носят формально-бюрократический характер. Между тем, причина коррупции и коррупционной преступности в ее субъектах. Психологический подход к решению этой проблемы ставит в центр внимания «человеческий фактор». Предлагаемая в статье модель «коррупционной психодиагностики» и «антикоррупционной психопрофилактики» является одной из прикладных реализаций теории ценностно-потребностной сферы личности. Прототипом системы «коррупционной психодиагностики» является авторский продукт В.Г. Морогина «Компьютерная программа психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности». «Коррупционная психодиагностика» даст возможность выявлять лиц, склонных к коррупции, претендующих на занятие руководящих должностей в государственных учреждениях, бизнес-структурах и СМИ, а также среди кандидатов в народные депутаты любого уровня, а разработанная на основе ее результатов технология «антикоррупционной психопрофилактики» позволит искоренить коррупцию в государственных и общественных учреждениях.*

***Ключевые слова:** коррупционная психодиагностика, антикоррупционная психопрофилактика, ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ), общественная подструктура ЦПСЛ, родовая подструктура ЦПСЛ, личностно значимая ценность, коррупционно опасная ценность,*

коррупционно безопасная ценность, симультанная тахистоскопическая экспозиция, успешивная тахистоскопическая экспозиция, общественный коррупционный профиль, родовой коррупционный профиль.

V.G. Morogin, V.A. Mazilov

THE STUDY OF CORRUPTION: VALUE-NEED APPROACH

Abstract. *The modern point of view on the problem of corruption and corrupt criminality discusses in the article. States, that corruption considers as a social phenomenon in governmental and sociological sources, and therefore methods of fighting corruption are formally bureaucratic nature. Meanwhile, the cause of corruption and corruption criminality is in the subjects. Psychological approach to solving this problem puts in the spotlight the “human factor”. The proposed model of “corrupt psycho-diagnostics” and “anti-corrupt psycho-prevention” is one of the applied implementations of the theory of value-need personality sphere. The copyrighted product “Computer program of psychological diagnostics of ethnic identification and ethnic identity” by V.G. Morogin is the prototype of “corrupt psycho-diagnostics” system. “Corrupt psycho-diagnostics” will enable to identify persons who are prone to corruption, applying for employment of leadership roles within state institutions, business-structures and the media, and among of candidates for the parliament of any level. The technology “anti-corrupt psycho-prevention”, based on the results of “corrupt psycho-diagnostics”, will allow eliminate corruption in state and public institutions.*

KeyWords: *corrupt psycho-diagnostics, anti-corrupt psycho-prevention, value-need personality sphere (VNPS), social substructure of VNPS, family substructure of VNPS, personally meaningful value, corrupt dangerous value, corrupt safe value, simultaneous tachistoscope exposition, successive tachistoscope exposition, public corrupt profile, generic corrupt profile.*

В современном обществе накопилось множество проблем, обусловленных неэффективным государственным

управлением, злоупотреблениями чиновников и должностных лиц, народных избранников и общественных деятелей. В целом этот проблемный комплекс обозначается термином «коррупция». Само понятие (от латинского *corruptio* – порча, подкуп) означает преступление, заключающееся в прямом использовании должностным лицом прав, предоставленных ему по должности, в целях личного обогащения; коррупцией называют также подкуп должностных лиц, их продажность. В документах ООН коррупция определяется как злоупотребление государственной властью для получения выгоды в личных целях. А согласно федеральному закону Российской Федерации под коррупцией понимается «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или третьих лиц, либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а также совершение таких деяний от имени или в интересах юридического лица».

Оба определения имеют свои недостатки. В первом случае дефиниция коррупции чересчур обширна в части, касающейся субъекта коррупционного преступления. Во втором – определение не является исчерпывающим, поскольку дается через перечисление общественно опасных деяний. Кроме того, в обоих определениях фиксируется только фактическая сторона коррупционного поведения и полностью игнорируются причины, его побудившие. В самом общем виде можно согласиться с определением коррупции как злоупотреблением властью должностным лицом для получения выгоды в личных целях.

Разрастание масштабов коррупции представляет серьезную угрозу безопасности страны. Проникая во все сферы жизни общества и государства, коррупция постепенно разрушает систему сложившихся взаимоотношений, определяющих нормальное их функционирование, затрудняет

развитие страны, обостряет социальные проблемы. Коррупция не является исключительно российским явлением, она есть и в развивающихся, и в экономически развитых странах, однако согласно мировому рейтингу уровня коррупции, ежегодно составляемому международной неправительственной организацией Transparency International, из крупнейших экономик мира российская является одной из наиболее коррумпированных. В 2011 году по показателям «коррупционной чистоты» Российская Федерация с индексом 2,4 занимала 143-е место среди 183 стран.

Несмотря на некоторое улучшение своего положения в сравнении с 2010 годом (поднялась на 11 позиций), Россия по-прежнему находится на уровне «проблемных» государств. Соседями Российской Федерации по коррупционному рейтингу являются такие страны как Азербайджан, Коморские острова, Мавритания, Нигерия, Восточный Тимор, Того и Уганда. Индия занимает в этом списке 95-ю строчку (3,1), Китай – 75-ю (3,6). Наименее коррумпированной страной мира составители рейтинга сочли Новую Зеландию (9,5), следом идут Финляндия (9,4) и Дания (9,4). Последние строчки в рейтинге заняли Афганистан (1,5), Мьянма (1,5), Северная Корея (1,5) и Сомали (1).

Современные исследователи этого феномена считают, что полностью коррупцию преодолеть невозможно – это неперенный атрибут любого общества, поэтому она относится к категории неискоренимых явлений. Но это не значит, что борьба с коррупцией – «сизифов» труд; для устойчивого развития общества необходимо снижать количество коррупционных преступлений всеми возможными средствами. В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» коррупция позиционируется как одна из основных угроз национальной безопасности России. С 2008 года федеральная власть предпринимает активные меры по борьбе с коррупцией, основу которых составляют такие нормативно-правовые документы как Федеральный закон «О противодействии коррупции», Указ Президента РФ «О мерах по противодействию коррупции», Национальный план противодействия коррупции.

Коррупция – сложное социальное явление, обладающее сильным «иммунитетом» к традиционным методам борьбы с ней. По-видимому, это более широкое понятие, чем коррупционная преступность, составляющая ядро коррупции и позволяющая отслеживать основные тенденции ее количественных и качественных изменений. Поэтому сферу коррупционных проявлений можно разделить на коррупционную преступность и иные деяния, имеющие коррупционный характер.

По итогам 2010 года правоохранительным органам удалось пресечь более 31 тысячи коррупционных преступлений, из них около 10 тысяч – факты взяточничества. В 2013 году получателей взяток, чья деятельность представляет наибольшую опасность, выявлено уже почти в два раза больше, чем взяткодателей – 6,3 тысячи против 3,3 тысяч. Данные опроса населения трудоспособного возраста, проведенные агентством Profi Online Research, свидетельствуют, что 60% граждан когда-либо давали взятку. 70% не доверяют данным, которые чиновники обнародовали в декларациях о доходах и имуществе. Наиболее коррумпированными сферами деятельности являются государственная служба (65% опрошенных) и юриспруденция (47%). Высок уровень коррумпированности работников науки и образования (41%), медицины (39%), а также СМИ (32 %). Согласно официальным данным органов внутренних дел ущерб от коррупции в России в 2011 году составил 4,7 млрд. руб. Но в этой статистике учтены только выявленные нарушения, фактический же ущерб, по мнению экспертов, значительно выше: официальная статистика и раскрываемость преступлений такого рода не отражает и $\frac{1}{20}$ реального объема взяточничества и лихоимства. По мнению одного профессора Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации ущерб от коррупции оценивается триллионами рублей в год, а объективному анализу коррупционных явлений и оценке масштабов коррупции препятствуют сложности, возникающие при выявлении подобных преступлений. Поэтому характеристика российской коррупционной преступности должна опираться не столько на зарегистрированные преступные деяния, сколько на анализ их

латентности: хорошо известно, что чем выше уровень должностных лиц, участвующих в совершении коррупционных преступлений, тем ниже их выявляемость. Социологические исследования феномена латентности коррупционной преступности показывают, что основной массив выявляемых коррупционных деяний относится к низовому уровню – 7% от фактически совершенных; о коррупционных преступлениях среднего уровня становится известно лишь в 3% случаев. Максимально латентными остаются коррупционные преступления высшего уровня – их выявляемость не более 0,3%.

Заметной тенденцией развития коррупции является увеличение доли коррупционных преступлений, совершенных в составе организованных групп; отмечается активное формирование коррупционных сетей, в рамках которых чаще всего совершаются коррупционные преступления высшего уровня. Следует отметить низкую эффективность деятельности оперативных служб по выявлению коррупционных преступлений, в первую очередь совершенных организованными группами. Из почти 50 тысяч предварительно расследованных за 9 месяцев 2011 года преступлений коррупционной направленности такая квалификация дана только 1% преступных посягательств. К подкупу должностных лиц, вовлечению их в свою преступную деятельность стремится большинство лидеров организованных преступных сообществ, которых только на официальном учете состоит более 1000. Неудовлетворительным является и качество оперативных материалов: нарушения закона выявлены в каждом третьем из проверенных прокуратурой в этом году дел оперативного учета, а эти нарушения во многих случаях как раз и не позволяют в дальнейшем привлекать коррупционеров к ответственности из-за нелегитимности доказательств. Не в пользу следствия свидетельствует и статистика отмены надзорным ведомством незаконных постановлений о прекращении уголовных дел, возбужденных в отношении коррупционеров и по фактам совершения коррупционных деяний. Так, по делам о коррупции признано противоправными $\frac{2}{3}$ всех решений, принятых следователями. По сравнению с прошлым годом число установленных прокурорами фактов незаконного прекращения преследования

коррупционеров увеличилось на 70%. В то же время, по данным, представленным первым заместителем Генпрокурора Александром Буксманом, российские суды в 2011 году реже, чем в 2010, приговаривали коррупционеров к реальным срокам заключения. По его словам, большинство расследованных дел касались коррупционных преступлений средней тяжести и были возбуждены в отношении должностных лиц невысокого ранга. В 2013 году только 14,7% обвиняемых приговорены к реальным срокам заключения. Для сравнения, в 2012 году их было на 2% больше.

Ведущие российские юристы считают, что предпринятые правительством меры по противодействию коррупции являются только первым шагом, и пока сложно говорить о серьезных результатах такой работы. В дальнейшем данные мероприятия необходимо ввести в правоохранительную систему, обеспечив активное содействие других органов власти (законодательных, исполнительных, судебных), общественных организаций и бизнес-сообщества. Только общие усилия позволят снизить уровень коррупции, ликвидировать ее системные проявления и, соответственно, размеры ущерба, наносимые социально-экономическому развитию страны.

Такая концепция борьбы с коррупцией и коррупционной преступностью в принципе утопична, поскольку максимальные возможности для ее процветания сосредоточены именно в государственных и политических структурах, СМИ и бизнесе, то есть именно в тех организациях, которые призваны с ней бороться. Вот поэтому юридические, экономические и социальные мероприятия, направленные на борьбу с этим, безусловно, позорным явлением носят исключительно формальный бюрократический характер. А если исходить из определения коррупции, ее субъектами являются лица, наделенные властными полномочиями. Отсюда совсем нетрудно предсказать возможные результаты этой борьбы.

Эффективный подход к снижению и последующему искоренению коррупции в системе государственного и общественного управления состоит в социально-психологическом анализе этого феномена, создании объективных количественных методов экспериментально-

психологической диагностики склонности к коррупции и разработке на основе результатов такой диагностики системы антикоррупционной психопрофилактики и психокоррекции содержания ценностно-потребностной сферы коррумпированной личности. Кроме того, формирование антикоррупционного мировоззрения в России станет возможным только после того, как будут выявлены истинные причины и психологические механизмы коррупционного поведения.

Актуальность проблемы заключается также в том, что с психологической точки зрения феномен коррупции и коррупционной преступности в российском истеблишменте, СМИ и бизнесе еще не исследовался, а предлагаемые правительством мероприятия по борьбе с ней носят исключительно карательный характер, что само по себе никогда не давало и не даст позитивного результата. Любые антикоррупционные меры, в том числе наказательные, должны быть научно обоснованы – только тогда они будут адекватно восприняты и дадут положительный результат. Именно поэтому настоящая статья посвящена обсуждению важнейших в рамках данной темы вопросов о возможной психологической диагностике и превентивной профилактике коррупционного поведения.

Очевидно, что коррупция подрывает саму идею справедливого государственного управления, нагнетает социальную напряженность и, в конечном счете, приводит к разрушению государства, поэтому правительственные меры по ее ограничению необходимы. Но, с другой стороны, даже официальная статистика свидетельствует, что коррупция «хорошо чувствует себя» там, где господствует власть и деньги. А поскольку субъектом коррупционного поведения является конкретный человек, ее причины скрыты не в законе, не в экономике и даже не в обществе, а в каждой отдельной личности, наделенной властными полномочиями. Закон, экономика и общество – всего лишь факторы, которые могут или способствовать, или препятствовать проявлениям «личностного коррупционного диатеза». Отсюда, главным рычагом противодействия коррупции и борьбы с коррупционной преступностью должна стать «психология» человека. Ключ к

решению этой проблемы, основанный на строгом научном подходе к анализу глубинных причин феномена коррупции, лежит не в сфере экономических отношений, а в самом человеке. «Человеческий фактор» – вот главная причина коррупции.

У каждого человека обычно есть два мотива – настоящий и рационализированный – который «красиво звучит». Первый – неосознанный, второй – осознаваемый. Побуждение первого рода – истинная причина поведения, мотив второго рода – попытка оправдания человеком своего поступка с позиции разделяемых им этических норм. В реальном поведении они почти никогда не совпадают. Публичные высказывания всегда детерминированы мотивами второго рода, а своих истинных побуждений большинство индивидов не осознает, и может только предполагать их. В социальной психологии эти предположения определяются как самоатрибуции.

Такая двойственность человеческой мотивации обусловлена наличием у всех представителей биологического вида *Homo Sapiens* второй сигнальной системы. Но речь – не довесок к животным рефлексам, а принципиально новая система регуляции поведения, появляющаяся только у человека. Б.Ф. Поршнев [36] рассматривает функции речи как противоположные первосигнальным, а не как продолжение и развитие возможностей рефлекторного поведения. Действительно, зачем второй сигнальной системе способствовать и помогать тому, что и без нее обязательно случится. Человеческая речь появилась как способ отмены, запрета функционирования первой сигнальной системы, и в этом состоит главный определяющий признак отличия человека от животного.

У животных есть системы коммуникации и довольно развитые, но нет речи, поскольку в речи человека для всякого обозначаемого явления – денотата – есть «не менее двух нетождественных, но свободно заменяемых, то есть эквивалентных, знаков или сколь угодно больших систем знаков того или иного рода; их инвариант называется значением, их взаимная замена – объяснением, интерпретацией» [36, с. 57]. Эта синонимичность и делает их собственно знаками. Обратная

сторона этого феномена – наличие в человеческой речи для любого знака несовместимого с ним – эта контрастность называется антонимией. Без синонимии и антонимии нет ни объяснения, ни понимания.

Таким образом, вторая сигнальная система представляет собой инструмент, позволяющий ограничивать, запрещать функционирование первой. Речь – не дополнение к последней, а принципиально новый способ регуляции поведения, появляющийся только у человека.

Отсюда и двойственность человеческих побуждений. У животных все побуждения имеют первосигнальную природу; у человека имеется механизм, способный запрещать естественные побуждения и замещать их второсигнальными. Однако это создает дополнительные сложности при анализе человеческой мотивации.

Но и естественная первосигнальная мотивация у человеческих индивидов неодинакова. Человечество, с точки зрения палеопсихологии, «представляет собой парадоксальное общежитие существ, несовместимо разных, от рождения наделенных диаметрально противоположными психогенетическими мотивационными комплексами: стадным (подавляющее большинство) и хищным» [6]. В своем становлении оно прошло страшную стадию адельфофагии, то есть человеческая история началась с людоедства, с хищности, направленной на представителей своего же вида. И создал человека с его второй сигнальной системой «вовсе не труд и не естественный отбор, а смертельный страх перед своим ближним» [6, с. 3].

В процессе антропогенеза сформировалось два хищных вида: суперанималы (сверхживотные, обладающие второй сигнальной системой) – потомки первоубийц-адельфофагов и суггесторы – агрессивные приспособленцы, подражатели и приспешники суперанималов, обладающие высокой способностью к внушению и манипулированию другими. Хищные виды пошли по пути наименьшего сопротивления, очень хорошо «обкатанному» природой.

Для двух нехищных человеческих видов характерно врожденное неприятие насилия: диффузный вид – люди, легко

подающиеся внушению и неоантропы, обладающие обостренной нравственностью. Последние представляют новый человеческий вид, который появился сравнительно недавно, в «осевое время» (К. Ясперс), то есть в период 800 – 200 лет до н.э.

А. Шопенгауэр тоже отмечал существование различных врожденных пружин человеческой мотивации: «злобность», «эгоизм» и «сострадание», что четко соответствует жизненным ориентациям суперанималов, суггесторов и нехищных индивидов.

Внешне представители этих четырех человеческих видов очень похожи – популяционная генетика определяет это явление как виды-двойники. Главное же различие между ними – мотивационное, различие в истинных побуждениях к определенному поведению. Хищная мотивация есть причина безудержного стремления к власти, к подавлению и доминированию, получению личной выгоды, к совершению преступлений. Суперанималы – потомки адельфофагов-каннибалов – и суггесторы различаются лишь способами реализации своих хищных побуждений: для первых характерны насилие и агрессия, для вторых – эгоизм и циничность, склонность к ненасильственным преступлениям, в частности к коррупции.

Вторая сигнальная система позволяет хищным человеческим видам скрывать свои истинные побуждения, и, тем не менее, соответственно именно этим особенностям мотивации выстраивается система доминирования и иерархии во всех человеческих сообществах. В настоящее время предельно жестокие, основанные на физическом насилии властные режимы суперанималов – деспотии, тирании – уже почти полностью ушли в прошлое и остались лишь в «неофициальном» криминальном подполье. Властные структуры сейчас стали вотчиной суггесторов и это – настоящая причина коррупции. Поэтому бесполезно бороться с коррупцией как общественным феноменом, в этой борьбе необходимо сосредоточиться на индивидах, склонных к ней. В первую очередь нужно научиться четко определять тех, у кого такие формы поведения являются врожденными, то есть представителей хищного вида

суггесторов. Конечно, никакая психопрофилактика в этих случаях не поможет, однако коррупционное поведение может быть также результатом социального научения нехищных диффузных людей в силу их очень высокой внушаемости. В такой ситуации эффективными будут специально разработанные психотерапевтические и психопрофилактические технологии.

Определить настоящие причины поведения человека поможет система экспериментально-психологических методов, базирующихся на принципе тахистоскопического предъявления «коррупционно значимых» («коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных») ценностей, составляющих содержание ценностно-потребностной сферы личности. Такая диагностика даст возможность количественной оценки прогноза, будет ли, например, кандидат в депутаты злоупотреблять своим статусом или претендент на чиновничью должность брать взятки, когда им станет, а будущий полицейский защищать права граждан или, наоборот, унижать и обирать их; станет ли журналист давать искаженную оценку общественным событиям в угоду личным или корпоративным интересам, а бизнесмен – удовлетворять свои хищные потребности в обогащении за счет жестокой эксплуатации или разграбления общенародных природных богатств. Решение этих вопросов, безусловно, снизит социальную напряженность в стране. Это направление исследований можно обозначить как «коррупционная психодиагностика».

Естественным продолжением «коррупционной психодиагностики» становится осуществление на основе данных, полученных с помощью экспериментально-психологических методов исследования ценностно-потребностной сферы личности, «антикоррупционной психопрофилактики», цель которой – не допустить в коррупционно опасные сферы деятельности склонный к коррупции контингент, а также удалить из этих сфер должностных лиц, страдающих такой склонностью. В последние годы в России значительно усилились общественные движения различной направленности. Их лидеры через СМИ декларируют благородные цели достижения социальной справедливости, но на самом деле ими движут порой весьма земные и достаточно

хищные побуждения. Экспериментально-психологическое обследование этих лиц с использованием системы «коррупционной психодиагностики» позволит довольно точно определить истинную направленность их деятельности и отделить действительно общественно полезные инициативы от деструктивных. Поэтому система «антикоррупционной психопрофилактики» должна быть направлена на решение еще одной важнейшей задачи – обеспечение оптимальной расстановки кадров в системе государственной службы, общественно-политических организаций и бизнеса на основе данных экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности.

Решение этой проблемы также будет способствовать снижению социальной напряженности в обществе.

Таким образом, главная задача «антикоррупционной психопрофилактики» – на основе данных, полученных с помощью системы экспериментально-психологических методов «коррупционной психодиагностики», не допустить в коррупционно опасные сферы деятельности склонный к коррупции контингент, а также удалить из этих сфер должностных лиц, врожденно страдающих этой социальной болезнью, то есть осуществить оптимальную расстановку кадров в системе государственной службы, общественно-политических организаций и бизнеса.

Поскольку выявление лиц, претендующих на занятие государственных и общественно значимых должностей, подразумевающих властные полномочия, а также в СМИ и бизнесе, склонных к коррупции, является важнейшей государственной задачей, на первом этапе проекта должны быть разработаны принципы и экспериментальные методы объективной количественной психодиагностики истинных человеческих побуждений и проведены специальные исследования с целью их апробации.

В основе этого проекта лежат базовые положения когнитивной и коммуникативной методологии психологической науки [8-9, 11-13], а также идеи культурного фрейминга [7, 10]. Теоретико-методологический подход к «коррупционной психодиагностике» и «антикоррупционной психопрофилактике»

и его методическое обеспечение разрабатывается проф. В.Г. Морозиным [17, 19, 22-25, 27]. На основе концепции ценностно-потребностной сферы личности, рассматривающей в качестве истинных побуждений поведения человека индивидуальные бессознательные интенции, созданы оригинальные методические средства для ее изучения, проведен цикл эмпирических исследований ценностно-потребностной сферы личности на различных экспериментальных выборках [2-5, 29].

Диагностика настоящих причин коррупционного поведения возможна только в случае отключения сознательного второсинального контроля, что достигается путем использования техник тахистоскопического предъявления личностно значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей, составляющих содержание ценностно-потребностной сферы личности. В противном случае определение «мотивов коррупционного поведения» будет сведено к речевому оправданию (самоатрибуции) человеком своих поступков. Поэтому конечным результатом проекта предполагается разработка и апробация системы экспериментально-психологических методов «коррупционной психодиагностики», предназначенных для количественной оценки истинных побуждений в различных сферах человеческой деятельности государственного значения и основанных на этих методах практических приемов «антикоррупционной психопрофилактики» с целью их возможной психокоррекции.

Научная новизна поставленной задачи заключается в том, что предлагается принципиально новый психологический подход к противодействию коррупции и борьбе с коррупционной преступностью в системе государственного, общественного и политического управления, основанный на возможности выявления истинных неосознаваемых причин социального поведения человека. Система мер «коррупционной психодиагностики» и «антикоррупционной психопрофилактики» позволит в течение ближайших лет искоренить это позорное для России явление.

Ценностно-потребностная сфера личности и этноса

В психологии предпринимались попытки исследовать самый загадочный пласт человеческой жизни – бессознательное.

Безусловный приоритет в этой области принадлежит психоаналитическому направлению в психологии и психиатрии, но все представители психоанализа ограничивались в своих изысканиях исследованием преимущественно биографической динамики личности. О. Ранк и К. Юнг попытались расширить сферу поиска бессознательных источников человеческого поведения за счет родовой памяти индивида и коллективного бессознательного. В конце 80-х годов XX столетия стало известно об уникальных экспериментах, проведенных чешским, а с 1967 года – американским, психологом С. Грофом. Главная идея сформулированного им психоделического подхода состоит в том, что под действием некоторых психоактивных веществ (С. Гроф использовал диэтиламид лизергиновой кислоты) происходит расширение сферы сознания, в результате чего определенная часть бессознательной психики начинает осознаваться. С. Гроф попытается объяснить эти процессы функционированием перинатальных и трансперсональных матриц, способных вызывать у человека переживания, связанные с рождением, а также образы мистического содержания. Исследованием феноменов трансцендентного сознания занимается современная трансперсональная психология, и многие ее достижения уже используются в различных интенсивных трансовых психотехнологиях. Однако научное обоснование этих методов пока отсутствует.

Проблема бессознательной мотивации поведения человека становится центральной и в теории ценностно-потребностной сферы личности, которая рассматривает как истинные побуждения бессознательные мотивационные интенции.

Ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ) – это одна из подсистем; кроме нее в систему личности входят аффективная, когнитивная и формально-динамическая сферы. Содержанием ЦПСЛ являются побудительные силы, обеспечивающие любые формы поведения. Ценности в теории ЦПСЛ рассматриваются как формы, лишенные содержания, которые каждый индивид наполняет своими потребностями, поэтому названия ценностей одни и те же, а их содержание у каждого человека разное. Поэтому структура ценностно-

потребностной сферы личности у всех людей одна и та же, но наполнена она индивидуальными потребностями, набор которых уникален у каждого отдельного индивида.

Ценностно-потребностная сфера личности представлена двумя подструктурами – общественной и родовой. Общественная подструктура ЦПСЛ – набор универсальных форм, которые наполняются потребностным содержанием аттитюдов, формирующихся в процессе социализации под влиянием различных общественных институтов: образовательные и воспитательные учреждения, СМИ, реклама, Интернет и т.п. Родовая подструктура ЦПСЛ – ценностные формы, содержанием которых являются родовые потребности. Таким образом, человек – не только уникальная индивидуальность, но и носитель потребностей, доставшихся ему от его предков, которые также наполняют собой универсальные ценностные формы. И эти потребности не индивидуальны, а этноспецифичны.

Поэтому для того, чтобы иметь полное представление о ценностно-потребностной сфере личности, необходимо исследовать не только индивидуальное содержание ее ценностных зон, но и учитывать этноспецифические особенности ценностно-потребностного профиля. У каждого этноса свой профиль, и именно он определяет этническую идентификацию и этническую идентичность человека [15, 18, 20-21, 26].

Этнос – естественная общественная структура, которая формируется из индивидов, занимающихся сходной деятельностью и проживающих на ограниченной территории в течение длительного времени в условиях внутриплеменных браков при отсутствии какой-либо миграции извне. Он определяется двумя группами характеристик – антропотипом и психотипом.

Антропотип – совокупность сформировавшихся в процессе становления и закрепившихся на генетическом уровне внешних физических и физиологических признаков, по которым можно безошибочно определить представителя этноса.

Психотип – комплекс архетипов родового бессознательного этноса, передаваемый от предков к потомкам.

Общественный ценностно-потребностный профиль этноса – этноспецифическая конфигурация общественной подструктуры ЦПСЛ, наполненная содержанием этнических аттитюдов.

Родовой ценностно-потребностный профиль этноса – этноспецифическая конфигурация родовой подструктуры ЦПСЛ, наполненная содержанием этнических архетипов.

Общественно-родовой конфликт – степень расогласования содержания общественной и родовой подструктур ценностно-потребностной сферы этноса.

Этническая идентификация – сознательное или неосознаваемое признание личностью своей принадлежности к определенной этнической группе; она целиком обусловлена факторами социального влияния. Этническая идентификация определяется общественным ценностно-потребностным профилем этноса и представляет собой систему социально обусловленных аттитюдов, содержанием которых становятся потребности, транслируемые через общественные и властные институты социального влияния. У отдельного представителя этноса этническая идентификация может быть оценена с помощью общественного ценностно-потребностного профиля этнической идентификации.

Этническая идентичность (этничность) – наследственно заданный архетипический комплекс, включающий в себя всю родовую историю индивида. Этническая идентичность определяется родовым ценностно-потребностным профилем этноса, это – система архетипов коллективного бессознательного, наполненных родовыми потребностями этноса, передаваемыми от предков к потомкам. Этническая идентичность конкретного представителя этноса определяется путем диагностики родового ценностно-потребностного профиля этнической идентичности [16].

«Компьютерная программа психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности» [37] – это комплекс экспериментально-психологических методов исследования этнопсихологических особенностей общественной и родовой подструктур ценностно-потребностной сферы личности. В ней использован принцип

тахистоскопической экспозиции лично значимых этнических ценностей.

ЦПСЛ представлена 8 ценностными зонами:

1. Гедонизма-аскетизма, ее содержание составляют потребности, реализующие принцип удовольствия.

2. Безопасности, представлена потребностями, отражающими субъективную необходимость защиты от различных неблагоприятных воздействий.

3. Эго, наполнена потребностями, определяющими индивидуальные стремления и амбиции, доминирование эгоистических интересов.

4. Общественно-политическая, включает в себя потребности, детерминирующие отношение индивида к государственным и общественно-политическим институтам.

5. Аффилиативная, аккумулирует потребности в межличностных взаимодействиях, обусловленных стремлением быть среди других.

6. Интеллектуальная, наполнена познавательными потребностями, отражающими стремление к активной умственной деятельности.

7. Подчинения-автономности, в этой зоне сосредоточены ритуальные потребности, регламентирующие конформное поведение человека.

8. Духовная, содержанием этой зоны являются потребности личностного роста, ориентирующие на творческое и духовное самосовершенствование.

Эти 8 зон определены в результате специального исследования: из Толкового словаря С.И. Ожегова [35] были отобраны все слова-существительные, обозначающие человеческие потребности и разделены на группы согласно их длине (3-х, 4-х, 5-и, 6-буквенные и т.д. до слов, состоящих из 14 букв). Затем с этими списками работали эксперты, которые должны были сгруппировать слова в классы, исходя из своих субъективных представлений об их количестве и содержании.

Оказалось, что существительные из этих списков «укладываются» в одинаковое число одинаковых по содержанию классов, которые и были обозначены как зоны ценностно-потребностной сферы. По-видимому, эти зоны

представляют собой так называемые «общечеловеческие ценности», исследованиями которых занимались Шварц, Билски, Клакхон. Эти исследователи утверждают, что таких ценностей немного, и даже называют приблизительное их число – 7-12. В христианстве их, как известно, 10; в данном исследовании эмпирически определилось 8 ценностных зон [33, 40-41].

Одновременно с этой процедурой была проделана аналогичная работа со словарями хакасского языка. Методологической базой этого исследования выступили гипотеза лингвистической (со)относительности языковых структур Сепира-Уорфа, теория порождающих (универсальных) грамматик Н. Хомского и теория ценностно-потребностной сферы личности В.Г. Морогина.

Б. Уорф, Э. Сепир и Л. Леви-Брюль представляют одно из самых интересных теоретических направлений, ориентированных на этнопсихологические исследования – культурный релятивизм. Основная идея этой методологии в том, что понимание сходств и различий между этническими культурами возможно через изучение и сравнительный анализ их языков. Гипотеза, выдвинутая Э. Сепиром и Б. Уорфом [1, 38], предполагает, что язык как бы навязывает человеку нормы познания, мышления и социального поведения – индивид может познать, понять и совершить только то, что заложено в языке. Поэтому, несмотря на различия в содержании языков, имеет место сходство их структур, поскольку способы познания, мышления и поведения сходны у различных этносов.

Это сходство языковых структур отмечает и американский психолингвист Ноам Хомский, автор теории порождающей (генеративной) грамматики. Основная мысль этой концепции – врожденность человеческой способности к усвоению языка. Н. Хомский считает, что языковая грамматика универсальна и дана человеку, как и законы природы, в готовом виде [39].

Теория порождающих (универсальных) грамматик Н. Хомского и гипотеза лингвистической (со)относительности Сепира-Уорфа не противоречат, а наоборот очень хорошо дополняют друг друга, потому что из синтеза этих идей

выстраивается весьма логичная концепция. Структура языка едина для всех этносов, поскольку их родовая архетипическая подструктура формируется до появления речи и передает ей свои структурные особенности. Общественная подструктура ЦПСЛ, в свою очередь, формируется с помощью второй сигнальной системы и фактически повторяет родовую. Содержательная же составляющая языковых систем зависит от конкретных культурных особенностей этноса, проявляющихся в разнообразии языковой картины мира.

На основе теоретического анализа концепции порождающих (универсальных) грамматик Н. Хомского и гипотезы лингвистической (со)относительности языковых структур Сепира-Уорфа, а также результатов проведенных исследований ценностно-потребностной сферы личности [14, 32, 34] сформулирована теоретическая концепция этнической идентификации и этнической идентичности, согласно которой:

- ценностно-потребностная сфера различных этносов опирается на общую систему архетипов, поэтому их родовая подструктура имеет одинаковое строение;
- отражением родовой подструктуры ценностно-потребностной сферы этноса является структура языка, сходная у различных этнических групп;
- поскольку потребности, наполняющие родовую ценностную подструктуру, формируются в процессе исторического становления этноса, содержание любого языка имеет свои особенности.

Таким образом, этнические ценности можно исследовать исходя из предположения о том, что ценностно-потребностная сфера разных этносов опирается на общую систему архетипов, следовательно, их родовая подструктура имеет одинаковое строение. Структура языка является отражением родовой подструктуры ценностно-потребностной сферы этноса, поэтому она сходна у различных этнических групп. Способность к усвоению языка дана человеку с рождения, поскольку опирается на врожденную универсальную языковую структуру – «порождающую грамматику». Но потребности, наполняющие родовую ценностную подструктуру этноса, этноспецифичны,

поэтому содержание языка у каждой этнической группы различно.

Структура ценностей, нашедшая отражение в русском и хакасском языках, идентична, она отражает логику развития всей человеческой цивилизации и является врожденной. Есть ограниченное число родовых архетипических форм, которые хранятся в коллективном бессознательном любого человека, но наполняются уникальным потребностным содержанием каждого индивида. Эти глобальные ценностные матрицы в неизменном виде передаются от родителей детям и представляют собой бессознательные архетипы, которые придают универсальную форму индивидуальным потребностям человека.

Этническая часть содержания ценностных форм, зафиксированных в русском и хакасском языках, различна, поскольку обусловлена специфическими условиями формирования этносов. Это содержание представляет собой систему исторически сложившихся этноспецифических потребностей, носителем которых является каждый представитель этноса.

Влияние социальных институтов и СМИ в современном обществе в одинаковой степени распространяется на все этнические формирования, входящие в состав нации, поэтому различия в содержании ценностно-потребностной сферы русского и хакаского этносов в большей степени касаются ее родовой подструктуры и в меньшей – общественной.

Эмпирически определенные 8 ценностных зон – лишь формы, в которые каждый человек привносит свое содержание. Поэтому на предварительном этапе исследования ценностно-потребностной сферы личности необходимо «конкретизировать», как обследуемый бессознательно «принимает» ту или иную «общечеловеческую ценность». Для этого в «Компьютерной программе психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности» предусмотрена процедура предварительного бессознательного определения лично значимых ценностей для каждой из 8 зон ценностно-потребностной сферы путем тахистоскопического предъявления заранее подготовленных списков этнически значимых ценностей, выделенных на основе

сравнительного эквивалентного анализа словарей русского и хакасского языков. В таблице 1 представлены результаты этого анализа: для каждой из 8 ценностно-потребностных зон выделено 8 эквивалентных для русского и хакасского языков ценностей, 4 из которых протогонистичны социальным влияниям, а 4 – антагонистичны, содержание первых 4-х транслируется через институты социализации, содержание вторых 4-х познается в ходе индивидуации и социализации.

Эти списки использованы для определения личностно значимых этнических ценностей в процессе *экспериментально-психологической* диагностики общественного и родового ценностно-потребностных профилей этнической идентификации и этнической идентичности.

Таблица 1.

Списки эквивалентных этнически значимых ценностей русского и хакасского языков

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
Неравномерность распределения мероприятий военной патриотической направленности в течение года	Равномерное распределение мероприятий по месяцам в течение года	Разработка сетки мероприятий, охватывающей весь календарный год	Соблюдение принципа непрерывности военно-патриотического воспитания как процесса.
Несовершенство системы подготовки и проведения межрегионального слёта	Изменение системы подготовки и проведения межрегионального слёта военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова» с	Разработка культурно-массовой программы для участников слёта, с учётом всех особенностей данного мероприятия (включающую	Увеличение количества дней слёта, установление гибкого и равномерного по нагрузке графика соревнований, выделение времени для культурно-массовых мероприятий.

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
военно-патриотических клубов «Внуки Маргелова»	целью совершенствования военно-патриотического воспитания в Псковской области	образовательно-культурную часть, военно-прикладные мастер-классы, творческую часть). Установка посильных взносов для команд. Создание собственного Интернет-ресурса.	Увеличение количества команд-участников, что будет способствовать популяризации военно-патриотического воспитания. Данное мероприятие подтвердит статус «слёта», а не просто соревнований. Знакомство участников слёта между собой, создание дружественной атмосферы, обмен опытом. Духовно-нравственное обогащение участников слёта. Получение новых знаний и навыков участниками слёта. Пополнение знаний о легендарном генерале Маргелове В.Ф., в честь которого назван слёт.

Проблемы	Предложения	Мероприятия	Ожидаемый результат
Низкая степень вовлечённости студентов в военнопатриотическую работу	Поиск форм вовлечения студентов Псковской области в военнопатриотическую работу	Создание военнопатриотического клуба в ПсковГУ	Развитие у студенческой молодежи гражданской ответственности, патриотизма, духовнонравственных и социальных ценностей, формирование профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности. Вовлечённость до 40% студентов Псковской области в военнопатриотическую работу.

Компьютерная программа психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности

После загрузки «Компьютерной программы психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности» на экран монитора выводится главное меню, предполагающее 4 возможных выбора:

«База данных» – просмотр результатов уже проведенных психодиагностических обследований;

«Психодиагностика ЭИ» – работа с методиками «Программы ...»;

«О программе» – сведения о «Программе ...», возможностях обучения и приобретения;

«Выход» – конец работы с «Программой ...» и передача управления ОС.

Психологическая диагностика этнической идентификации и этнической идентичности

Обследование начинается с ввода фамилии и инициалов. В «Программу ...» встроен программный модуль поиска, который идентифицирует обследованных клиентов по этому параметру. Если обследуемый уже когда-то тестировался в «Программе ...», его данные будут найдены в базе данных и выведены на экран монитора. Если этот клиент еще не обследовался и его записи нет в базе данных или, если фамилия и инициалы введены не так как в предыдущих сеансах работы с «Программой ...», последует запрос на ввод данных об этом обследуемом.

После ввода информации об обследуемом, загружается программный модуль определения индивидуального временного порога тахистоскопической экспозиции, поскольку время опознания тестовых стимулов индивидуально и зависит от таких факторов, как возраст, пол, тип темперамента и т.д. Специально разработанная подпрограмма подбора экспозиционного интервала выполняет последовательное тахистоскопическое предъявление одиночного тестового стимула с нарастающим временем экспозиции с шагом 0,01 с. Перед каждым предъявлением тестового стимула в центре экрана появляется фиксационная точка, на которой испытуемый должен концентрировать внимание. Тестовый стимул случайным образом может появиться в любой точке визуального поля. Время экспозиции, при котором субъект опознает тестовый стимул, и есть его индивидуальный временной порог тахистоскопической экспозиции. Этот параметр будет использован в диагностических процедурах с этим конкретным испытуемым.

Следующий модуль «Программы ...» – определение лично значимых ценностей в каждой из 8 зон ценностно-потребностной сферы личности. Эта процедура заключается в тахистоскопическом предъявлении 8 списков этнически значимых ценностей, соответствующих 8 ценностно-потребностным зонам, предварительно составленных на основе материалов эквивалентного анализа словарей русского и хакасского языков и последующей проективной экспертной классификации этнически значимых ценностей.

В первых 8 тахистоскопических экспозициях предъявляются этнически значимые ценности зоны гедонизма-аскетизма ЦПСЛ, и наиболее часто опознаваемая ценность определяется как лично значимая. Эти ценности предъявляются таким образом, что каждая из них появляется одинаковое число раз, но в различных точках визуального поля субъекта. Так обеспечивается равновероятность субъективного бессознательного опознания этнически значимых ценностей.

Точно такая же процедура осуществляется с остальными 7 списками этнически значимых ценностей, соответствующих зонам ценностно-потребностной сферы личности: безопасности, эго, общественно-политической, аффилиативной, интеллектуальной, подчинения-автономности и духовной. Для каждой из них в качестве лично значимой выбирается наиболее часто опознаваемая субъектом этнически значимая ценность.

В результате этой процедуры субъект бессознательно определяет 8 лично значимых ценностей, которые впоследствии будут использованы как стимульный материал для работы только с этим испытуемым.

Процедура тахистоскопического определения лично значимых ценностей осуществляется двумя способами:

1. путем simultанной тахистоскопической экспозиции этнически значимых ценностей;
2. с помощью сукцессивной тахистоскопической экспозиции этих ценностей.

В первом случае фиксируется список лично значимых ценностей общественной подструктуры ЦПСЛ, во втором – родовой.

Индивидуальный список лично значимых ценностей, определенных с помощью симультанной тахистоскопической процедуры будет использован в методике психологической диагностики общественного ценностно-потребностного профиля этнической идентификации субъекта путем симультанной тахистоскопической экспозиции лично значимых этнических ценностей.

Набор лично значимых для субъекта ценностей, выявленных путем сукцессивной тахистоскопической экспозиции, предназначен для использования в качестве стимульного материала психологической диагностики родового ценностно-потребностного профиля этнической идентичности путем сукцессивной тахистоскопической экспозиции лично значимых этнических ценностей.

Диагностика общественного ценностно-потребностного профиля этнической идентификации

Процедура экспериментально-психологической диагностики общественного ценностно-потребностного профиля этнической идентификации путем симультанной тахистоскопической экспозиции лично значимых этнических ценностей («Тахистоскоп») состоит в том, что испытуемому в визуализированной вербальной форме одновременно предъявляются восемь ценностей, которые были определены как лично значимые с помощью метода определения индивидуальных лично значимых ценностей из списков этнически значимых ценностей. Время каждой экспозиции равно индивидуальному временному порогу тахистоскопической экспозиции. В каждой экспозиции ценности предъявляются в различных возможных комбинациях. Испытуемый должен назвать слово, которое ему удалось опознать, а экспериментатор фиксирует названное слово. Всего в эксперименте 64 экспозиции – каждая ценность должна быть представлена в разном цвете в разных точках визуального поля с тем, чтобы обеспечить одинаковую вероятность опознания каждой ценности и каждого цвета. Перед каждой экспозицией демонстрируется фиксационная точка, на которой обследуемый должен концентрировать свой взгляд. Нажатие клавиши Enter вызывает экспозицию следующей восьмерки ценностей.

Число экспозиций кратно соответствует количеству экспонируемых личносно значимых этнических ценностей – 64. Тем самым уравниваются вероятности их предъявления. Количественным показателем теста «Тахистоскоп» служит общее число опознаний каждой личносно значимой ценности, представляющей одну из восьми зон ценностно-потребностной сферы личности. На основе этой информации составляется индивидуальный ценностно-потребностный профиль этнической идентификации.

Симультанная тахистоскопическая техника предусматривает одновременное предъявление всех восьми этнически значимых ценностей, поэтому субъект в этой ситуации, скорее всего, опознает самое значимое для себя слово, обозначающее самую актуальную с общественной точки зрения ценность. В этих экспозициях отдельные ценности не оказывают влияния друг на друга, потому что вероятность появления каждой из них в определенной точке визуального поля абсолютно одинакова. 64 экспозиции позволяют выявить статистически самый сильный ценностный аттитюд – комплекс потребностей, формой для которых служит наиболее часто актуализируемая этнически значимая ценность, поскольку ценность – общественная форма, наполненная индивидуальными потребностями индивида, форма, одинаковая у всех, но содержательно уникальная у каждого человека.

Все предъявляемые в симульном тахистоскопическом эксперименте ценности личносно значимы для субъекта, потому что он сам бессознательно выбрал их с помощью метода симульного определения индивидуальных личносно значимых ценностей. Но у каждой ценности своя личностная значимость. Легче и быстрее будет опознаваться самая важная для субъекта ценность – та, которая указывает на доминирующую потребность. Подсчитав вероятность опознания всех личносно значимых этнических ценностей, получаем общественный ценностно-потребностный профиль этнической идентификации субъекта в виде иерархии этнически значимых ценностей. Этот профиль показывает ценностную направленность этнической идентификации даже тогда, когда субъект попытается скрыть свои настоящие потребности или не

осознает их. Чаще всего имеет место второй вариант ситуации, поскольку люди, способные отрефлексировать свое бессознательное – скорее исключение, нежели правило.

Итак, с помощью симультанной тахистоскопической техники предъявления лично значимых этнических ценностей диагностируется индивидуальный общественный ценностно-потребностный профиль этнической идентификации.

Симультанный тахистоскопический метод реализован в форме интраиндивидуального многоуровневого эксперимента, где в качестве независимой переменной выступает общественная подструктура ценностно-потребностной сферы личности. Восемь ценностных зон – качественные уровни независимой переменной. Зависимая переменная измеряется как суммарное число опознаний каждой из восьми лично значимых этнических ценностей. Основная проблема интраиндивидуального эксперимента – минимизация эффекта последовательности – решена с помощью контрбалансировки – позиционного уравнивания уровней независимой переменной по методу сбалансированного латинского квадрата, потому что полное уравнивание привело бы к нереальному количеству экспериментальных проб – $8! = 40320$.

Диагностика родового ценностно-потребностного профиля этнической идентичности

Процедура экспериментально-психологической диагностики родового ценностно-потребностного профиля этнической идентичности путем сукцессивной тахистоскопической экспозиции лично значимых этнических ценностей («Калейдоскоп») состоит в том, что испытуемому в визуализированной вербальной форме последовательно предъявляются восемь ценностей, которые заранее были определены как лично значимые с помощью метода сукцессивного определения индивидуальных лично значимых ценностей из списков этнически значимых ценностей. Лично значимые ценности демонстрируются в центре визуального поля друг за другом: каждое следующее слово сменяет предыдущее с интервалом каждой экспозиции равным индивидуальному временному порогу. Перед каждым предъявлением демонстрируется фиксационная точка, на

которой обследуемый должен концентрировать свой взгляд. Каждая экспозиция предъявляет одну из возможных последовательностей 8 лично значимых этнических ценностей. В эксперименте так же 64 экспозиции, и каждая ценность представлена одинаковое количество раз в разном цвете, что обеспечивает равную вероятность опознания каждой ценности и каждого цвета. Обследуемый называет ценность, которую он успел опознать, а экспериментатор фиксирует названное слово. Нажатие клавиши Enter вызывает следующую последовательную экспозицию 8 ценностей.

В ситуации сукцессивной тахистоскопической процедуры этнически значимые ценности предъявляются последовательно, и каждая оказывает влияние на опознание других. Поскольку в тахистоскопическом эксперименте нет восприятия из-за слишком короткого времени экспозиции, должны работать иные, глубинные механизмы опознания этнически значимых ценностей. Эти ценности-формы уже имеются в бессознательном человека, и субъект с большей вероятностью опознает те из них, содержанием которых являются потребности, оказывающие наибольшее влияние на содержание остальных ценностных зон. В коллективном бессознательном эти ценностные формы представлены родовыми этническими архетипами. При сукцессивной тахистоскопической экспозиции чаще других будет опознаваться наиболее «влиятельный» из них. Поэтому с помощью сукцессивной тахистоскопической техники выявляются лично значимые ценности родовой архетипической подструктуры ценностно-потребностной сферы личности.

Косвенным доказательством этой гипотезы может служить феномен, отчетливо проявившийся в сукцессивных тахистоскопических экспериментах. В когнитивной психологии он носит название эффекта края или закона выпадения середины и свидетельствует, что первые и последние элементы сенсорного ряда лучше запоминаются. Но главное в том, что когнитивные психологи объясняют этот феномен с помощью механизмов про- и ретроактивного торможения. Иными словами, лучше запоминаются те элементы, которые находятся в начале

сенсорного ряда и повторяются большее количество раз (согласно парадигме Брауна-Петерсона эта информация имеет больше шансов перейти из сенсорной в кратковременную память), а также последние объекты ряда, в меньшей степени подвергающиеся интерференции со стороны других элементов. Это объяснение удовлетворительно для обычного процесса сознательного запоминания, но оно ничего не объясняет в случае кратковременного предъявления, когда восприятия еще нет, а есть только опознание. Тем не менее, эффект края отчетливо проявляется в сукцессивных тахистоскопических экспериментах. Следовательно, помимо обычных мнестических процессов, протекающих на уровне сознания, существуют глубинные бессознательные механизмы, и материалом этих процессов служат не внешние раздражители, а содержимое глубинных архетипических структур.

Сукцессивный тахистоскопический метод также реализован в форме интраиндивидуального многоуровневого эксперимента, в котором в качестве независимой переменной выступает родовая подструктура ценностно-потребностной сферы личности. Восемь ценностных зон рассматриваются как качественные уровни независимой переменной. Зависимая переменная в сукцессивном тахистоскопическом эксперименте измеряется как суммарное число опознаний каждой из восьми лично значимых ценностей. Основная проблема интраиндивидуального эксперимента – минимизация эффекта последовательности – так же, как и в симультанной тахистоскопической процедуре, решается путем позиционного уравнивания уровней независимой переменной по методу сбалансированного латинского квадрата, поскольку полное уравнивание привело бы к нереальному числу экспериментальных проб.

Тест «Калейдоскоп» может быть запущен только после выполнения «Тахистоскопа», потому что «Программа ...» автоматически определяет перцептивный тип обследуемого, который диагностируется по времени, затраченному на выполнение этих двух тахистоскопических тестов. Если лучше и быстрее выполняется «Тахистоскоп», то определяется симультанный (синтетический) тип, если, наоборот,

обследуемый лучше и быстрее справляется с «Калейдоскопом», констатируется сукцессивный (аналитический) перцептивный тип. В случае одинаково быстрого и качественного выполнения обоих тестов определяется универсальный тип. Проблемный перцептивный тип фиксируется в случае одинаково медленно выполненных тестов «Тахистоскоп» и «Калейдоскоп». Проблемный тип, как правило, обусловлен наличием у испытуемого какой-то перцептивной патологии, поэтому лицам, у которых диагностирован этот тип, можно порекомендовать провериться у специалиста-офтальмолога.

Эксперимент заканчивается сознательными цветовыми ассоциациями обследуемого на каждую из 8 личностно значимых этнических ценностей.

После выполнения всех экспериментальных процедур испытуемому предлагается ответить на несколько вопросов с целью оценки его актуального психофизиологического состояния на момент обследования:

Сколько времени (в часах) Вы голодаете?

Как давно (сколько часов назад) Вы последний раз утолили жажду?

Сколько часов Вы сегодня спали?

Как часто (сколько раз в месяц) Вам снятся эротические сны?

Сколько времени (в часах) прошло с момента Вашего пробуждения?

Как давно (сколько дней назад) Вы в последний раз занимались сексом?

Как долго (сколько минут) продолжался эксперимент от начала до конца?

Эти вопросы уточняют время, в течение которого были фрустрированы основные психобиологические потребности субъекта. Кроме того, испытуемому предлагается дать субъективную оценку общей продолжительности эксперимента. Информация, полученная в результате этого экспресс-опроса используется для уточнения и объективной интерпретации результатов тахистоскопических экспериментов. Субъективная оценка продолжительности обследования необходима для определения степени заинтересованности испытуемого

процессом исследования: чем она меньше реально затраченного на эксперимент времени, фиксируемого в «Программе ...» с помощью системного таймера, тем выше степень мотивированности обследуемого.

База данных «Компьютерной программы психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности»

При работе с базой данных имеется возможность просмотреть результаты экспериментов в табличном и графическом виде. В таблице представлены индексы общественно-родового конфликта для каждой из 8 зон ЦПСЛ, вычисляемого как разность между суммарными показателями числа опознаний лично значимых этнических ценностей в симультанном и сукцессивном экспериментах (индексами этнической идентификации и этнической идентичности). Чтобы визуализировать табличную информацию нужно установить курсор на фамилию интересующего лица и нажать Enter. «Программа...» построит общественный и родовой ценностно-потребностные профили этнической идентификации и этнической идентичности. На графике будет отражена также ценностная ориентация на социализацию (столбик графика направлен вверх), либо на самоактуализацию (столбик графика направлен вниз) в каждой из 8 зон ЦПСЛ.

Время предъявления лично значимых этнических ценностей равно индивидуальному временному порогу тахистоскопической экспозиции.

Аналогичным образом строится таблица и картинка для бессознательных цветовых предпочтений в симультанном и сукцессивном тахистоскопических экспериментах: красный столбец – бессознательное предпочтение соответствующего цвета в симультанном эксперименте; синий – в сукцессивном.

«Коррупционная психодиагностика» и «антикоррупционная психопрофилактика»

Многолетние исследования возможностей диагностики истинных человеческих побуждений позволяют предложить свой вариант решения комплекса вопросов, связанных с коррупцией и коррупционной преступностью, который в целом можно свести к двум системным мероприятиям –

«коррупционная психодиагностика» и «антикоррупционная психопрофилактика». Первое заключается в определении с помощью системы экспериментально-психологических методов лиц, склонных к коррупции, претендующих на занятие руководящих должностей в государственных учреждениях, бизнес-структурах и СМИ, а также кандидатов в народные депутаты любого уровня; второе – возможная психологическая коррекция коррупционного поведения на основе результатов этой диагностики. С помощью этих системных мероприятий появляется возможность за сравнительно короткое время избавиться от коррупции во всех общественных и государственных учреждениях [30-31].

Коррупционная психодиагностика основывается на анализе содержания этих двух подструктур ЦПСЛ. Родовой коррупционный профиль ЦПСЛ – специфическая конфигурация родовой подструктуры ЦПСЛ, наполненной потребностным содержанием лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей. Общественный коррупционный профиль ЦПСЛ – специфическая конфигурация общественной подструктуры ЦПСЛ, наполненной потребностным содержанием лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей. По аналогии с «этническими» «коррупционные» профили можно обозначить как «родовой ценностно-потребностный профиль коррупционной идентичности» и «общественный ценностно-потребностный профиль коррупционной идентификации». В этих названиях акцент делается на «врожденности» родового и «приобретенности» общественного профилей.

Б.Ф. Поршнев [36] разделил все человечество на хищные и нехищные виды на основании психологических мотивационных критериев, поэтому различия между хищными и нехищными субъектами, скорее всего, обнаружатся в родовой подструктуре ЦПСЛ, в то время как общественная подструктура, формирующаяся под влиянием сходных социальных воздействий, не будет иметь качественных отличий.

Потомки хищной части человечества, особенно суггесторы, врожденно склонны к коррупции, и это обязательно

должно отразиться в их родовом коррупционном профиле ЦПСЛ. У нехищных субъектов родовой коррупционный профиль ЦПСЛ иного типа: в нем будут преобладать коррупционно безопасные ценности. Однако мощное социальное влияние (СМИ, реклама и пр.), пропагандирующее хищное поведение и агрессию, способно сформировать и у нехищного человека комплекс коррупционных аттитюдов, что найдет свое отражение в общественном коррупционном профиле ЦПСЛ.

Поэтому, если и общественный и родовой профили ЦПСЛ представлены коррупционно опасными ценностями, имеет место суггесторный тип коррупционного поведения, который не подлежит коррекции. Если же в общественном и родовом коррупционных профилях доминируют коррупционно безопасные ценности, субъект не склонен к коррупции.

Коррупционно опасные ценности, зафиксированные только в общественном коррупционном профиле ЦПСЛ, указывают, что коррупционное поведение субъекта обусловлено сформировавшимися под влиянием социальных воздействий аттитюдами, а потому может быть скорректировано методами психологической экспансии.

Самыми значимыми для «коррупционной психодиагностики» зонами ЦПСЛ следует считать «гедонизм-аскетизм», «эго», «общественно-политическую зону» и «подчинение-автономность».

Диагностика хищного типа суперанималов должна, в первую очередь, опираться на анализ зон «безопасности» (низкие значение этих потребностей), «общественно-политической» (низкие показатели), «подчинения-автономности» (низкие показатели), «духовная» (низкие значения).

Хищный суггесторный тип может быть определен по значениям зон «гедонизма-аскетизма» (высокие), «эго» (высокие), «общественно-политическая» (высокие), «подчинения-автономности» (низкие), «духовная» (низкие).

Для нехищного диффузного типа будут характерны высокие значения в зоне «безопасности», низкие – в зоне «эго»,

высокие – в «общественно-политической» зоне, высокие – в «аффилиативной», низкие – в «духовной».

У неоантропов диагностически значимыми зонами ЦПСЛ предполагаются «гедонизм-аскетизм» (низкие значения), «общественно-политическая» (низкие), «интеллектуальная» (высокие), «подчинения-автономности» (низкие), «духовная» (высокие).

Следует понимать, что этнос не может быть отождествлен с хищным или нехищным человеческим видом, поскольку формирование этнических групп происходило под влиянием иных факторов, нежели оформление человеческих видов. Поэтому в каждом этносе есть как хищные, так и нехищные индивиды, разной является только их пропорция.

Основной целью проекта являются разработка конкретных методов экспериментально-психологической диагностики кандидатов на общественно значимые должности в системе государственного управления, СМИ и бизнесе, склонных к коррупции. Создание системы методов «коррупционной психодиагностики» подразумевает подготовку стимульного материала, который будет использован в системе экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции: методы «коррупционной психодиагностики» должны опираться на бессознательные реакции субъекта, которые следует рассматривать как индикаторы истинных поведенческих интенций.

В первую очередь необходимо составить список слов русского языка, обозначающих ценности «коррупционного поведения» – «коррупционно опасные» и «коррупционно безопасные», то есть такие, содержание которых включает в себя «коррупционные» потребности и в которых такое содержание отсутствует. Затем список ценностей «коррупционного поведения» должен быть подвергнут синонимическому и частотному анализу. На этом этапе может использоваться метод психолингвистического анализа содержания толковых словарей русского языка, методы синонимического и частотного анализа, которые позволят сократить список «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей до приемлемой величины за счет выбора

из синонимических ценностных рядов наиболее часто встречающихся в русском языке обозначений.

Подготовленный таким образом список ценностей «коррупционного поведения» должен пройти процедуру проективной экспертной классификации и содержательного анализа «коррупционно значимых» («коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных») ценностей. На основе этой классификации формируются эквивалентные списки «коррупционно значимых» ценностей, которые будут использованы в качестве стимульного материала в диагностике общественного и родового «коррупционных профилей». На этом этапе используются проективная экспертиза предварительных списков «коррупционно значимых» ценностей, контент-анализ, методы статистического анализа: корреляционный, факторный, дисперсионный.

Важной задачей при создании системы «коррупционной психодиагностики» является разработка методики определения индивидуального порога времени тахистоскопической экспозиции, значение которого будет использовано в симультанной и сукцессивной методиках определения общественного и родового коррупционных профилей ЦПСЛ. Необходимость такой методики обусловлена большими индивидуальными различиями в величине порога тахистоскопической экспозиции, которая варьирует в пределах от 0,01 до 0,1 с.

Определение списка лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей для каждого обследуемого будет осуществляться на основе бессознательного тахистоскопического предъявления заранее подготовленного набора «коррупционно значимых» ценностей на время, равное величине индивидуального порога тахистоскопической экспозиции. Поэтому должна быть создана специальная компьютерная методика определения этого списка; он будет использован в симультанной и сукцессивной методиках диагностики общественного и родового коррупционных профилей ЦПСЛ.

Создание компьютерной системы «коррупционной психодиагностики», основанной на принципе

тахистоскопического предъявления лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей предполагает интеграцию рабочих компьютерных модулей, реализующих симультанную и сукцессивную техники тахистоскопического предъявления лично значимых ценностей «коррупционного поведения» в единый комплекс. Принципиальные алгоритмы этих подпрограмм уже созданы и используются в «Компьютерной программе психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности» []. Требуется лишь их окончательная доводка и отладка. Поэтому прототипом компьютерной системы «коррупционной психодиагностики» можно считать авторский программный продукт проф. В.Г. Морогина «Компьютерная программа психологической диагностики этнической идентификации и этнической идентичности» [37]; язык программирования – Clipper.

Для оценки работоспособности и производительности компьютерной системы «коррупционной психодиагностики» и отладки программных модулей планируется проведение пилотажного экспериментально-психологического исследования «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» сфер деятельности с помощью разработанной системы «коррупционной психодиагностики». Статистический и концептуальный анализ результатов пилотажного исследования предоставит возможность эмпирической проверки гипотезы об общественных и родовых причинах коррупции.

Специальные приемы «антикоррупционной психопрофилактики» основаны на результатах «коррупционной психодиагностики». Коррекция «коррупционного поведения» возможна в том случае, если оно имеет общественные корни – коррупционная мотивация сформировалась в результате социального научения. Врожденная форма коррупционной мотивации психологической коррекции не подлежит, поэтому мероприятия «антикоррупционной психопрофилактики» должны носить административный характер и быть направлены на ограничение общественных и должностных функций лиц, склонных к «родовой» форме коррупции.

Таким образом, на основе анализа данных пилотажного исследования будет предложена рабочая система экспериментально-психологической диагностики склонности к коррупции («коррупционной психодиагностики»), основанная на бессознательных реакциях, являющихся индикаторами истинных побуждений человека, а также определены основные направления «антикоррупционной психопрофилактики».

В основу системы методов «коррупционной психодиагностики» положен методический принцип тахистоскопической (субсенсорной по времени) экспозиции личностно значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей. Этот принцип основывается на экспериментальных фактах, свидетельствующих о том, что для одновременного или последовательного восприятия нескольких стимулов человеку требуется определенное время. За очень короткий промежуток (порядка нескольких сотых секунды) индивид не сможет сознательно зафиксировать все предъявленные объекты, но что-то он все-таки опознает. Скорее всего, это будут те стимулы, которые связаны с его жизненно важными потребностями. Такой подход дает возможность компенсировать главный недостаток всех «сознательных» методов, использующихся для исследования бессознательных психических феноменов и, кроме того, позволяет применить систему объективной количественной оценки бессознательных побуждений.

Тахистоскопический принцип опирается на общепсихологический закон об ограниченности объема восприятия. Перцептивная система человека устроена так, что в сенсорной памяти запечатлевается значительное количество стимулов, гораздо большее, чем субъект в состоянии воспроизвести. Сознательно можно зафиксировать от 5 до 9 объектов, но для этого необходимо определенное время; согласно исследованиям когнитивных психологов оно составляет 0,4-0,6 сек. Именно столько длится одна саккада, во время которой и происходит восприятие. Экспериментальные исследования объема восприятия также показали, что вероятность перцепции различных объектов неодинакова – быстрее и точнее осознаются события и факты, личностно

значимые для субъекта. Поэтому если предъявлять несколько стимулов на время порядка сотых секунды, в первую очередь будет опознан тот, который наиболее личностно значим.

На основе принципа тахистоскопической экспозиции предполагается разработка двух экспериментально-психологических методик: симультанной и сукцессивной. Принципиальное различие между ними в том, что в первом случае все стимулы предъявляются одновременно, а во втором – последовательно. В качестве стимулов будут использованы личностно значимые «коррупционно опасные» и «коррупционно безопасные» ценности, предъявляемые на время, равное индивидуальному порогу тахистоскопической экспозиции.

Процедура симультанной тахистоскопической экспозиции состоит в том, что в течение времени, равного индивидуальному порогу тахистоскопической экспозиции, испытуемому в визуализированной вербальной форме предъявляются одновременно восемь ценностей (4 «коррупционно опасные» и 4 «коррупционно безопасные»), которые он сам бессознательно определил как личностно значимые с помощью методики симультанного определения личностно значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей. При каждой экспозиции ценности должны экспонироваться в различных возможных комбинациях. Испытуемый должен назвать ценность, которую ему удалось опознать, а экспериментатор фиксирует названное слово, набирая его на клавиатуре. Число экспозиций кратно соответствует количеству используемых слов-ценностей. Тем самым уравниваются вероятности их появления. Эксперимент состоит из 64 предъявлений.

Сукцессивная тахистоскопическая экспозиция заключается в предъявлении испытуемому в течение времени, равного индивидуальному порогу тахистоскопической экспозиции, 4 «коррупционно опасных» и 4 «коррупционно безопасных» ценностей, но не всех сразу, а последовательно, одна за другой. Испытуемый должен назвать слово, которое ему удалось опознать; экспериментатор его фиксирует. Число экспозиций также приведено в соответствие с количеством ценностей для того чтобы сделать процедуру демонстрации

ценностей равновероятной. В этом эксперименте используется другой, аналогичный первому, список значимых для испытуемого «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей, полученный с помощью методики суксесивного определения лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей.

С помощью симультанной тахистоскопической техники предъявления лично значимых «коррупционно опасных» и «коррупционно безопасных» ценностей исследуется общественная подструктура ценностно-потребностной сферы личности. В этом варианте тахистоскопического метода все восемь ценностей предъявляются одновременно, поэтому субъект в этой ситуации опознает самое значимое для него слово, то есть наиболее актуальную для него ценность. Симультанная тахистоскопическая процедура дает возможность определить общественную ценностно-потребностную подструктуру коррупционной идентификации.

В суксесивной тахистоскопическом эксперименте лично значимые «коррупционно опасные» и «коррупционно безопасные» ценности предъявляются последовательно, и каждая из них оказывает влияние на опознание других, поэтому чаще других будет опознаваться наиболее «влиятельная» из них. Так с помощью суксесивной тахистоскопической техники можно выявить родовую архетипическую подструктуру коррупционной идентичности.

Библиографический список

1. Бурас М., Кронгауз М. Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности [Текст] // Наука и жизнь. № 8. 2011. <http://elementy.ru/lib/431410>.
2. Василец Н.В., Морогин В.Г. Этничность ценностно-потребностной сферы личности [Текст] // Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Абакан, 14 ноября 2013 года. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2013. С. 8-11.
3. Гусева Т.Б., Морогин В.Г. Структура ценностно-потребностной сферы личности молодежи: этнические ценности русских и хакасов [Текст]. – Абакан : LAP LAMBERT Academic

Publishing, 2012. 158 с.

4. Давыдов А.С., Морогин В.Г. Состояния тревоги и их ценностно-потребностные индикаторы у представителей этнически однородной и смешанной популяций юношеского, зрелого и пожилого возраста [Текст] // Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – Абакан, 14 ноября 2013 года. – Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2013. – С. 56-66.

5. Давыдов А.С., Морогин В.Г. Этническая идентификация и этническая идентичность в молодом, зрелом и пожилом возрасте [Текст] // Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы. Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.Г. Морогина. – Абакан : Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – С. 34-36.

6. Диденко Б. Хищная власть. Зоопсихология сильных мира сего [Текст]. – М., 1997.

7. Мазиллов В.А. Исследование культурного фрейминга как перспективный подход в социальной психологии [Текст] // Организаторские способности в системе психологического менеджмента и ментального управления потенциалами социальных групп и организаций. Москва, Кострома: Издательство КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 274-282.

8. Мазиллов В.А. Методологические проблемы исследования индивидуальности в психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 208-218.

9. Мазиллов В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века [Текст] // Психологический журнал. – М. : Наука, 2006. – Т. 1. – № 27. – С. 23-34.

10. Мазиллов В.А. Методологическое значение идей Ирвинга Гоффмана для современной психологии и акмеологии [Текст] // Современные проблемы развития акмеологии. Материалы Международного симпозиума. – М., 2010.

11. Мазиллов В.А. Методология отечественной психологической науки: Основные направления исследований и

- разработок [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 46-62.
12. Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии [Текст] // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. № 3. – С. 9-24.
13. Мазилев В.А. Научная психология: проблема объяснения [Текст] // Методология и история психологии. – Т. 3. – Вып. 1, 2008. – С. 58-73.
14. Мазилев В.А., Морозин В.Г., Морозина К.В. Ценностно-потребностная сфера, язык и идентичность [Текст] // Социальный психолог. – Вып. 2 (26). – Ярославль. – 2013. – С. 131-144.
15. Морозин В.Г. Идентификация и идентичность [Текст] // Сознание человека: традиционно устойчивые модели жизни этноса и эволюция: материалы международного конгресса по этнической психологии, 3 июля – 7 июля 2012, г. Кызыл / под редакцией Н.О. Товуу, К.А. Сат. – Кызыл, 2013. – С. 69-89.
16. Морозин В.Г. К вопросу о базовых категориях этнопсихологии [Текст] // Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Абакан, 14 ноября 2013 года. – Абакан : ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2013. – С. 30-42.
17. Морозин В.Г. Концепция и методология исследования ценностно-потребностной сферы личности [Текст] // Вестник ТГПУ. Серия: Психология. – Томск : ТГПУ, 2007. – № 1. – С. 27-48.
18. Морозин В.Г. Методологические принципы ценностно-потребностного анализа профессиональной идентичности [Текст] // Теоретическая и экспериментальная психология. – М., 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 44-61.
19. Морозин В.Г. Методы психологического исследования структуры и содержания ценностно-потребностной сферы личности [Текст] // II Сибирский психологический форум «Психологическое исследование : теория, методология, практика». – Томск : ТГУ, 2007. – Т. 4. – № 3. – С. 72-82.
20. Морозин В.Г. Общетеоретические и этнопсихологические вопросы теории ценностно-потребностной

сферы личности [Текст] // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Новосибирск : НГПУ, 2010 – № 1. – С. 91-111.

21. Морогин В.Г. Психологическая концепция идентичности [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2011. – № 11. – С. 233-254.

22. Морогин В.Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности. [Текст] – Часть I // Социальный психолог. Ярославль, 2007. – № 1. – С. 27-39.

23. Морогин В.Г. Теория и методология экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности [Текст]. – Часть II // Социальный психолог. Ярославль, 2008. – № 1. – С. 19-30.

24. Морогин В.Г. Теория и методы исследования ценностно-потребностной сферы личности [Текст] // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – Новосибирск, 2009. – № 3. – С. 12-28.

25. Морогин В.Г. Теория и практика ценностно-потребностной диагностики профессиональной мотивации [Текст] // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева. – Новосибирск, 2010. – С. 42-67.

26. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная структура идентификации и идентичности [Текст] // Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы. Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.Г. Морогина, – Абакан : Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – С. 3-10.

27. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности [Текст]. – Томск : ТГПУ, 2003. – 357 с.

28. Морогин В.Г. Ценностно-потребностный анализ идентификации и идентичности [Текст] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – Москва, 2013. – №

1. – С. 14-30.

29. Морогин В.Г., Давыдов А.С. Возрастные особенности ценностно-потребностных индикаторов состояний тревоги [Текст] // PSIXOLOGIYA, ILMIY JURNAL (10) 2-son 2013-yil. С. 28-42.

30. Морогин В.Г., Мазилев В.А. Коррупция в современной России: от психодиагностики к профилактике [Текст] // Социальный психолог. Вып. 2 (26). – Ярославль. – 2013. – С. 60-74.

31. Морогин В.Г., Мазилев В.А. Коррупция: психодиагностика и профилактика [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 109-119.

32. Морогин В.Г., Мазилев В.А., Морогина К.В. Структура языка как отражение ценностно-потребностной идентичности этноса [Текст] // Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Абакан, 14 ноября 2013 года. – Абакан : ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2013. – С. 76-89.

33. Морогин В.Г., Морогина К.В. Язык как отражение родовой подструктуры ценностно-потребностной сферы этноса [Текст] // Социальный психолог. – № 2(24). – 2012. – С. 79-87.

34. Морогин В.Г., Морогина К.В. Этническая идентичность и структура языка русского и хакасского этносов [Текст] // Этноссы развивающейся России: проблемы и перспективы. Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Абакан, 14-15 декабря 2012 / под общ. ред. В.Г. Морогина. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012. – С. 49-51.

35. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст]. – М., 1989.

36. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. – М. : Мысль, 1974.

37. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014515606 от 29.05.2014.

38. Уорф Б.Л. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. Вып. 1. Метод глоттохронологии. Гипотеза Сепира-Уорфа. Глоссематика / сост. В.А. Звенигцев. – М. : Издательство иностранной литературы, 1960. – С. 169-183.
39. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. Вып. 2. Проблема значения. Дихотомическая фонология. Трансформационная грамматика / сост. В.А. Звенигцев. – М. : Издательство иностранной литературы, 1962. – С. 412-527.
40. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol.58. № 5. P. 550-562.
41. Schwarz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol.58. P. 878-891.

УДК 159.9

Н.Ю. Стоюхина

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. В современных условиях модернизации высшего образования психологическое знание остается востребованным. Историко-психологическое знание, актуализированное за счет привлечения нового материала – знания об ученых, живших много лет назад в родном городе, о провинциальных психологах, способствует развитию гражданской идентичности студентов в образовательном пространстве университета. Автор обозначает трудности изучения провинциальной психологии и приводит примеры ученых-психологов, живших и работавших в Ярославле (И.Н. Дьяков, Н.А. Соколов, И.П.

Четвериков), биографии которых нуждаются в глубоком изучении.

Ключевые слова: история психологии, методика преподавания психологии, методология психологии, провинциальная психология, педология.

N.Yu. Stoyukhina

STUDING OF HISTORY OF PSYCHOLOGY AS COMPONENT OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS

Abstract. *In modern conditions of modernization of higher education the psychological knowledge remains demand. The historical and psychological knowledge, actualized by attracting new material - knowledge of scholars living many years ago in his hometown, of provincial psychologists, promotes the development of civil identity of students in the educational space of the university. The author refers to the difficulty of studying of provincial psychology and gives examples of scientists and psychologists, who lived and worked in Yaroslavl (I.N. Dyakov, N.A. Sokolov, I.P. Chetverikov), whose biographies are in need of deep study.*

Keywords: *history of psychology, methods of teaching psychology, methodology of psychology, provincial psychology, pedagogy.*

Современные условия модернизации высшего образования предлагают студенту множество образовательных возможностей, в числе которых – получение психологического образования. Одной из учебных дисциплин, обучение по специальности «психологии», являются курсы «История психологии», «Методологические основы психологии», «Методика преподавания психологии» [10].

Нам представляется, что без истории становления и развития психологии как учебного предмета, изучение методики преподавания психологии студентами-психологами будет не до конца полным и целостным. Подчеркнем, что в данном курсе речь не идет об истории психологии как науки, а именно об истории учебной

дисциплины «Психология», о том, как формировалось психологическое знание в российских школах и вузах.

В истории преподавания психологии, естественно, звучит множество имен российских и советских ученых, фигуры и идеи которых уже известны студентам-психологам, и в этой поступательной логике видна преемственность научно-методического знания.

Развитие преподавания психологии в учебных заведениях России на протяжении двух столетий мы рассматриваем в соответствии с общекультурными закономерностями, в составе которых собственные закономерности психологии как учебного предмета выступают в качестве одной из сторон развития культуры как целостности.

Безусловно, в развитии психологического знания в школах и высших учебных заведениях России отразились все основные особенности русской психологической мысли. Это и углубленный интерес к проблеме человека и вопросам философии истории, который изучался в первую очередь в нравственно-психологическом и социально-политическом аспектах; размытость границ между материализмом и идеализмом, существовавшая вплоть до 20-х годов XX столетия; влияние христианства, и принципиальный онтологизм, когда психика человека понимается как особый мир, своеобразная реальность, и тесная взаимосвязь разных форм общественного сознания, органичное взаимопроникновение религиозной, философской, художественно-эстетической и научной мысли, и влияние других научных дисциплин и ненаучных форм сознания на категориальный строй и проблематику психологии как научной и учебной дисциплины. Все перечисленные выше особенности ярко видны и в отдельных учебниках и учебных пособиях тех десятков авторов, которые появились за двести лет преподавания психологии, в методических рекомендациях отдельных психологов-педагогов, приложивших невероятно много усилий для психологического просвещения школьников, в самих исторических периодах введения психологии как учебного предмета в учебные заведения России.

Нельзя забывать, что объективные законы развития психологии как учебной дисциплины реализуются в творчестве

конкретных лиц, в изучении творческих биографий которых представляет большой познавательный и мировоззренческий интерес. За именем ученого стоит целый мир мыслей, неповторимых переживаний, нескончаемых споров ученого с другими людьми и с самим собой, интеллектуальных радостей и поражений, незавершенных *исканий* и несбывшихся надежд. Изучение биографии ученого позволяет приобщиться к *этому* миру, сопережить его и тем самым осознать гуманистическое (персональное, человеческое) начало науки.

В 1926 г. крупнейший физик современности П. Ланжевен подверг резкой критике французские программы преподавания точных наук за догматизм и подчинение утилитарным целям (эти слова соотносятся и с нашей заявленной проблемой): «Научные факты, – говорил он, – преподносятся чисто догматически; учащиеся заучивают законы, формулы, выражающие эти законы, и их *приложения*. Конечной целью обучения является, как правило, последующее практическое применение полученных знаний в какой-либо профессии... Такая тенденция к “догматическому искажению наблюдается всегда, когда преподавание подчинено чисто утилитарным целям... Ничто так не способствует общему развитию и формированию сознания, как знакомство с историей человеческих усилий в области науки, отраженной в жизнеописаниях великих *ученых* прошлого и в постепенной эволюции идей... Только таким путем мы можем подготовить им *достойных* преемников и внушить подрастающему поколению представление о непрерывном развитии и гуманитарной ценности науки. *Если* это имеет большую важность для тех, кто собирается посвятить всю свою деятельность научной работе, то еще большее значение имеют эти соображения для *будущих* преподавателей и... для тех широких масс... В настоящее время еще рано судить о том влиянии, которое может иметь преподавание, насыщенное научным духом, в которых истории идей будет отведена более значительная роль. Однако нам кажется несомненным, что мы должны приветствовать все, что может создать у ребенка более точное представление о коллективном усилии и живой связи между прошлым и настоящим».

Действительно, возрастающее внимание к истории психологии в последние два десятилетия открывает множество новых возможностей для исследователей. В первую очередь, это связано с открытием забытых имен в отечественной психологии. Известно, что одним из методов историко-научного исследования является изучение биографий тех, чей вклад в науку оказал влияние на ее развитие. Как пишет Б.З. Докторов, традиционно «биографические исследования трактуются лишь как дополнение к последним, иллюстрация к ним. Подобная практика, с одной стороны, не стимулирует расширение разработок собственно биографической направленности, с другой – обедняет взгляд на прошлое анализируемой области деятельности: по существу, из нее оказываются убранными ее создатели. Таких «безлюдных» картин прошлого-настоящего множество» [1;18]. Однако, история науки, показанная через биографию конкретного ученого, позволяет показать историю как непрерывно развивающиеся идеи, созданные конкретными людьми.

Включая «местный», краеведческий материал по истории психологии, а именно жизнеописания провинциальных ученых – яркие, но при этом – типичные случаи, раскрывающие типы ментальностей эпохи как серьезный фактор истории науки, что очень важно для психологии, находящейся в состоянии смены парадигм, переживающей серьезные внутринаучные конфликты, мы тем самым, безусловно, способствуем развитию гражданской идентичности молодежи в образовательном пространстве. Пришло время, когда российская психологическая классика стала нуждаться в монографическом анализе своего подлинного многообразия, и тогда история российской психологии будет историй голосов, откликающихся в гулком мировом пространстве отечественной науки и памяти, не привязанной намертво к своему ландшафту.

Провинциальных психологов прошлого трудно отнести к «героям» отечественной истории психологии, о которых пишут статьи, ведется изучение их жизненного пути и творчества. Исследователю трудно отказаться от привычных и удобных штампов-представлений об ученых – «больших» и «не очень», – так велика привычка, подкрепляемая эффектом узнавания.

История психологии построена как история психологических «генералов», и это часто определяет в наших умах конфигурации психологического процесса, лишая нас альтернативных, может быть, не всегда бесспорных построений. Любой историк психологии может получить упрек в ревизионизме и вкособорности, но у всех схожие задачи: проанализировать динамику исследовательского приоритета в науке, проследить рецепцию научных идей. Классика психологии была создана учеными и мыслителями, многие из которых до сих пор не обрели своего адекватного места в истории психологии. Новые, революционные научные идеи не возникают ниоткуда, они возникают как ответы на вызовы своего времени, где живут, думают и действуют многие-многие ученые, в том числе – почти незаметные [11].

В научном психологическом сообществе отсутствует адекватное представление о роли и месте в истории науки провинциальных психологов, что, на наш взгляд, связано с тем, что их судьбы остаются не обозначенным и не осмысленным явлением в истории психологии. До сих пор провинциальная психология не осознается как равноправная часть российской психологической науки. Образ провинциальной психологии в России в той немногочисленной части опубликованных материалов состоит из редких фрагментов, осколков некоторых биографий и описаний достижений отдельных ученых-психологов, хотя историком психологии В.А. Кольцовой признается бесспорность интеллектуального потенциала и роль российской провинции, проявившейся «в становлении ключевых процессов в психологической жизни» начала XX в. [3].

К проблеме изучения провинциальной российской культуры еще в начале 1920-х гг. привлек внимание российский ученый-литературовед Н.К. Пиксанов, введя понятие «культурного гнезда» – «тесного единения, органического слияния культурных явлений и деятелей» (на основе литературного кружка, театра, гимназии) [5], в связи с появлением общего интереса к областному принципу в культуроведении. «Та централизация, - писал Н.К. Пиксанов, - которая так заметна в политической русской истории, сказалась и на истории русского искусства и русской литературы, больше

того, она обнаружилась и в русской исторической мысли. Подчиняясь централистским тенденциям, наша историческая мысль под новой русской культурой и литературой понимает собственно культуру и литературу столичную, не учитывая, просто забывая, областную... В движениях и поворотах «русской», т.е. общерусской, столичной литературы мы многого не поймем, если не изучим областных культурных гнезд» [5]. По его представлению, именно в областях есть свой пласт культуры, в частности «литературные гнезда», изучение которых необходимо для последующего использования в описании истории науки и культуры в целом. Он различал три группы русских писателей: усадебные, столичные и провинциальные, но «возможны переходные и смешанные формы» [5]. «Провинция глубоко вдвинулась в столицу и всюду воздвигала в ней свои форпосты» [5]. Ввиду глубокой ассимиляции этих двух культурных явлений он предлагал изучать «сплошное» культурное наследие «без нарочитого отбора. Через отдельные экземплификации мы должны подняться к общему важному вопросу: о взаимодействии областной и центральной культур» [5]. Их нельзя разделять, т.к. «существует непрерывный обмен, два постоянных встречных тока, сплошное массовое движение между центром и периферией, столицей и провинцией» [4]. Так в 1920-х гг. была поставлена проблема целостного изучения провинциального культурного наследия.

Есть некоторые особенности и трудности исследования провинциальной психологии: что называть термином «провинциальная психология»; поиск источников для изучения; периодизация культурного феномена «провинциальная психология»; стремление к объективному изображению картины прошлого.

Понятийная неоднозначность термина «провинциальная психология», кого мы можем считать «провинциальным психологом». Институционализация психологического знания в России произошла на рубеже XIX-XX вв., в то время ее границы только начинали формироваться. То, что далеко не во всех провинциальных городах были психофизиологические лаборатории и лаборатории по экспериментальной психологии

(Казань, Харьков, Киев, Львов, Одесса, Тарту), никак не сказывалась на характере психологических исследований. К категории психологов российской провинции, работавших на ниве психологии с конца XIX в., относятся богословы, педагоги, врачи.

Знакомясь с биографическим и научным историко-психологическим материалом провинции (на примере Нижегородской области – [8, 12]), возвращая незаслуженно забытые имена психологов, живших в губернских и областных городах, мы разрушаем образ российской провинции как второстепенной составляющей российской науки. Позиционируя себя как активную часть психологического сообщества, сложного по структуре, с нечеткими границами (из-за перемещений из столицы на периферию и обратно), объединенного внутренними профессиональными связями, психологи из губернских городов распространяли и пропагандировали достижения науки психологии, формировали ее образ.

Надо отметить, что Ярославль в истории провинциальной психологии представлен ярко и обильно. Достаточно упомянуть имена профессоров, отраженных в замечательном справочнике «Профессора ЯГПУ» [6], о некоторых из которых нам удалось узнать информацию (например, об Иване Николаевиче Дьякове – ученике Г.И. Челпанова [9]). Вызывает большой интерес фигура Николая Александровича Соколова, кандидата педагогических наук, который занимался проблемой беспризорности в Ярославле (*Беспризорность с педологической точки зрения*, 1925, *Об интеллектуальных особенностях беспризорных детей*, 1927), дошкольным воспитанием (*Итоги Третьего Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию*, 1924, *Развитие идеалов в дошкольном воспитании*, 1925, *Характеристика одного дошкольного коллектива*, 1925), вопросами педагогики (*Идея трудовой школы в ее прошлом и настоящем*, 1924, *Субъективная и объективная психология*, 1924, *Структура педагогики как науки*, 1929). О своем участии во Втором Всероссийском съезде по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии в Петрограде [13, 14] он оставил

интересный отчет. А.Н. Соколов стал жертвой чистки «буржуазных» специалистов, прошедшей на рубеже 1929-1930 гг. в связи с обследованием института комиссией Наркомпроса [2;136]. «Доцент по кафедре педологии, автор нескольких научных работ, в том числе оцененной как «антимарксистская» монографии «структура педагогики как науки» Николай Александрович Соколов был отчислен распоряжением заведующего облоно за три дня до появления приказа Главпрофобра и впоследствии работал в Кубанском агропединституте» [2:137].

В истории психологии в Ярославле в 1920-х гг. остается совсем неизученным биография такого ученого, как профессор Ивана Пименович Четвериков. Его судьба, мало известная у нас, похожа на детектив.

Вот что написано в самой полной его биографии, описанной М.Ю. Сорокиной [7]. Религиозный философ и психолог И.П. Четвериков родился 6 (18) января 1880 г. в Туле. После окончания Киевской духовной академии в 1900 г., он защитил магистерскую диссертацию «О Боге как личном существе» (1904). В 1906-1908 гг. стажировался в университетах Лейпцига, Геттингена, Мюнхена по постановке преподавания психологии и философии. С 1909 г. Четвериков стал доцентом Киевской духовной академии по психологии. В сентябре 1917 г. был избран профессором Юрьевского университета, в 1918 г. – профессор университета св. Владимира в Киеве. Затем жил в Крыму, был председателем Педагогического общества Таврического университета. С 1921 г. – профессор Медико-педологического института Наркомздрава в Москве, член Центральной педологической комиссии и одновременно профессор Ярославского университета, а позднее пединститута, где читал курсы экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, основам педагогики. Как пишет М.Ю. Сорокина, им были опубликованы: краткий курс лекций по психологии, статьи «Модернистские движения в Германии», «Проблема познания чужой личности» и др. В 1930 г. Четверикова уволили..., после чего он жил в Москве, был профессор психотехники. 13 февраля 1933 г. его арестовали, после заключения в Бутырскую тюрьму 27 апреля 1933 г.

Коллегия ОГПУ СССР приговорила Четверикова по ст. 58-11 УК РСФСР за «ведение нелегальной подготовки антисоветских кадров из церковников» к 3 годам высылки в Казахстан. Возможно, он находился в ссылке в Барнауле. В 1937 г. И.П. Четвериков жил в Малоярославце Московской обл. Далее М.Ю. Сорокина пишет: «В 1941 ополченец, попал в Германию; в 1945 г. находился в американской оккупационной зоне. Остался в Германии. Преподавал, в том числе в Свято-Сергиевском православном богословском институте в Париже (Франция). Умер 2 октября 1969 г. в Штутгарте (Германия)» [7:105]. В биографической статье Т.И. Ульянкиной находим другую информацию: «Четвериков Иван Пименович (19.1.1880, Тульская губ. – 1969, Штуттарт, Германия) – профессор богословия, философ, психолог, социальный психолог. Из семьи духовенства. Окончил Тульскую духовную семинарию (1896) и Киевскую духовную академию со степенью богословия (1899), магистр богословия (1905), доцент по кафедре психологии Киевской духовной академии (1905 -1917), профессор Ташкентского университета (1918-1922). В 1922 был выслан из Советской России в административном порядке. Жил в Эстонии. Профессор Дерптского университета (1922-1944). В 1944 переехал в Германию. После войны находился в лагере для перемещенных лиц под Штутгартом. Член епархиального совета Германской епархии РПЦЗ (1950-е гг. – 1969). Приглашенный профессор парижского Свято-Сергиевского богословского института по кафедре догматического богословия (1953-1954)» [15:533].

Очевидны несоответствия в биографических изложениях, но то, что И.П. Четвериков работал в Ярославле – это абсолютно точно. Так, в 1924 г. он докладывает о принятом на Ярославском губернском медико-санитарном съезде решении создать в городе центральную психологическую лабораторию, где были бы объединены усилия губоно, губздравотдела и университета на почве борьбы с беспризорностью. Это даст возможность сблизить университет с жизнью, привлечь студенчество к общественной работе, придать кафедрам экспериментальной педагогики и экспериментальной психологии производственный характер, когда можно будет

практикум по экспериментальной психологии и педагогике, детской неврологии и психопатологии проводить на практической работе по изучению беспризорных Ярославского края [16]. В 1929-1930 гг. Иван Пименович Четвериков, по результатам обследования института комиссией Наркомпроса, был уволен «как ярый противник курса рефлексологии и настроенный антиобщественно» [2:136]. К тому времени он читал курс «Основы педагогики», был известным специалистом-педологом.

Судьба И.П. Четверикова, а еще более – то, как она представлена в историко-психологическом знании, к сожалению, типично: мы ничего не знаем о нем, а немногие известные детали путаны и требуют уточнения. Биографии психологов-провинциалов ждут своих заинтересованных исследователей.

Включенность научной проблемы, которую мы условно называем «провинциальная психология», в учебные курсы «Методика преподавания психологии», «История психологии», «Методологические основы психологии» показывают «белое пятно» в истории и методологии отечественной психологии, стимулируют мотивацию к изучению студентами своей «малой родины», усиливают интерес к развитию науки в родном вузе, т.к. перед их глазами появляются достойные исторические образцы.

Библиографический список

1. Докторов Б.З. Реклама и опросы общественного мнения в США. История зарождения. Судьбы творцов [Текст]. – М. : ЦСП, 2008. – 620 с.
2. Ермаков А.М. Разгром преподавательских кадров Ярославского пединститута в начале 1930-х гг. и его последствия [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – 2001. – № 3-4 (28-29). – С. 135-143.
3. Кольцова В.А. Интеллектуальный ресурс провинциальной психологии: историко-психологический экскурс [Текст] // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, помнить настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV Московские встречи».

Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с. С. 486-489.

4. Пиксанов Н.К. Областной принцип в русском культуроведении [Текст]. – М. : Госиздат, 1923. [Электронный ресурс – режим доступа: <http://krau.ucoz.ru/index/0-20>]

5. Пиксанов Н.К. Областные культурные гнезда [Текст]. – М. : Госиздат, 1928. – 80 с.

6. Профессора ЯГПУ. 1918-2008: биографические очерки (сост. А.В. Еремин; под ред. д-ра истор. наук, проф. М.В. Новикова) [Текст]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 220 с.

7. Российское научное зарубежье : материалы для библиографического словаря [Текст]. – Вып. 2. [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в./ Под ред. Н.Ю. Масоликовой, М.Ю. Сорокиной. - М. : Дом Русского Зарубежья им. А.И. Солженицына, 2010. – 124 с. – С. 104-105.

8. Стоюхина Н.Ю. Деятельность нижегородских психологов в 1920-1930-х годах [Текст] // Нижегородское образование. – 2013. – № 2. – С. 206-212.

9. Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков – ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих.

10. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика [Текст]: учебное пособие. – М. : Флинта, 2009. – 184 с.

11. Стоюхина Н.Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 152-157.

12. Стоюхина Н.Ю. Психологическое образование в Нижнем Новгороде в начале XX в. [Текст] // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 232-238.

13. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Забытый съезд: Первый Всероссийский съезд по психоневрологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – 2013. – № 4. Т. 2. – С. 251-260.

14. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А. Неизвестные съезды: Второй психоневрологический [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – 2014. – № 1. Т. 2. – С. 277-288.

15. Ульянкина Т.И. «Дикая историческая полоса...». Судьбы российской научной эмиграции в Европе (1940-1950). [Науч. ред. И.Н. Толстой, предисл. проф. Е.Л. Магеровского] [Текст]. – М.: РОССПЭН, 2010. – 640 с.
16. Четвериков И. К организации центральной психологической лаборатории в Ярославле [Текст] // Наш труд. – 1924. - № 7. – С. 44-45.

УДК 374.73

Т.И. Тарабарина, С.В. Балагурова

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПАТРИОТИЗМА
У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье представлено содержание работы старшего воспитателя по формированию культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации. Раскрываются компоненты методического сопровождения: целевой, содержательный, технологический, научно-методический, обобщающе-аналитический.

Ключевые слова: Культура патриотизма, профессиональная компетентность, компоненты методического сопровождения, этапы формирования культуры патриотизма.

T.I. Tarabarina, S.V. Balagurova

**METHODIC MAINTENANCE AS THE CONDITION OF
FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF TEACHERS IN
THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract. The content of work of the senior tutor on formation of patriotic culture of teachers in the preschool educational

organization is presented in this article. Components of methodical maintenance reveal target, substantial, technological, scientific and methodic, resumptive—analytic.

Keywords: *Patriotic culture, professional competence, components of methodic maintenance, stages of formation of patriotic culture.*

Культура патриотизма с точки зрения философско-культурологических исследований (В.Н. Кузнецов, Л.В.Баева) – это особый тип культуры личности. В.Н. Кузнецов определяет понятие «культура патриотизма» как форму трансценденции личности, её выхода на социальный уровень на основе устойчивой и осознанной любви к своей Родине и культурной идентичности государству и Отечеству, а также готовности отстаивать общественные идеалы, ценности [3]. Л.В.Баева рассматривает понятие «культура патриотизма» в контексте современного диалога культур как систему ценностей, основанную на осознанной гражданской и нравственной позиции идентичности личности с собственным народом, государством, культурным наследием, а также мировым сообществом, многообразием культурных традиций с позиции выявления их точек соприкосновения, общечеловеческих ценностей [3].

В психолого-педагогических исследованиях (Я.К.Ребане, В.А. Ребрин) патриотизм и культура являются взаимосвязанными явлениями, поэтому культура патриотизма выступает как совокупность устойчивых компонентов патриотического сознания, традиций, ориентаций и поведения, содержащую также характеристики патриотического поведения как «уровень включенности» в деятельность патриотических организаций и непосредственное участие в практической деятельности [4].

Современный педагог дошкольной образовательной организации (ДОО) должен обладать профессионально-педагогическими компетенциями, необходимыми для эффективного осуществления деятельности по патриотическому воспитанию.

«Внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания, направленных на формирование

российской гражданской идентичности, культуры толерантности, социальной компетентности в сфере этнического и межконфессионального взаимодействия...» - это те меры, которые, по мнению президента, должны быть направлены на развитие, воспитание и социализацию детей [5].

Базовую составляющую культуры патриотизма педагога ДОО образует система ключевых компетенций: ценностно-смысловые, социокультурные, проектировочные, исследовательские [2].

Ценностно-смысловые компетенции (А.В.Хуторской) обуславливают приоритет для педагога не материальных ценностей, а духовных, которые выражаются в бережном отношении к родной культуре, к традициям своей страны, её природе; а также в иммунитете к ксенофобии, национализму, расизму и т.д. [7].

Социокультурная компетенция (Ю.Г.Татур, А.В.Хуторской) заключается в наличии у педагога «осознанного опыта жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе» и способности к преобразованию развивающейся социокультурной среды. И как неотъемлемая часть данного процесса – воспитание личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нём собственную систему культурных ценностей [7].

Проектировочные компетенции (В.И.Байденко, В.Д.Шадриков) связаны с перспективным прогнозированием и планированием стратегических, тактических, оперативных задач патриотического воспитания дошкольников на основе их анализа, диагностики и мониторинга, а также способов их решения [8].

Овладение педагогом исследовательскими компетенциями (В.И. Байденко, И.А. Зимняя) вызвано увеличением объёма научно-методической и научно-исследовательской составляющих в структуре педагогической деятельности. Исследовательская компетенция педагога – чёткое представление об основных методах исследования, владение приёмами самостоятельной подготовки проблем и нахождение способов их решения. Важной составляющей

исследовательской компетенции является способность педагога к самоанализу, проектной и инновационной деятельности, направленной на создание новых образцов педагогической практики и их научное осмысление [1].

В структуре деятельности педагога ДОО можно выделить ряд основных подсистем, которые намечают этапы освоения культуры патриотизма как социокультурной основы и помогают в организации профессионального самовоспитания в этом направлении:

- процесс развития культуры патриотизма педагога;
- личностные качества педагога;
- внешние признаки проявления сформированности культуры патриотизма;
- среда и условия, при которых возможно формирование культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации;
- диагностика развития культуры патриотизма педагога.

Таким образом, содержание процесса освоения ключевых профессионально-педагогических компетенций и структура культуры патриотизма педагога ДОО взаимообусловлены.

Одним из условий формирования профессиональной компетентности педагога в ситуации реальной педагогической деятельности по патриотическому воспитанию дошкольников является методическое сопровождение (Н.Н. Бояринцева, В.А. Новицкая, П.И.Третьякова). Сущность методического сопровождения, по мнению К.С.Шумаковой, состоит в непрерывной профессиональной подготовке и методическом взаимодействии, в результате которого актуализируется профессиональный потенциал личности педагога [6, 9]. Методическое сопровождение формирования культуры патриотизма педагога дошкольного образования понимается нами как комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание помощи педагогу в решении возникающих затруднений,

способствующих его развитию и самоопределению в совокупности становления компетенций, необходимых для осуществления патриотического воспитания дошкольников.

При разработке критериев и показателей сформированности культуры патриотизма педагогов ДОО были использованы выводы и рекомендации ряда учёных (Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, С.Г. Спасибенко) [2]. На начальном этапе работы нами проводилась диагностика уровней сформированности культуры патриотизма у педагогов ДОО, целью которой являлось получение объективной информации, а также создание условий для освоения ключевых профессионально-педагогических компетенций, необходимых для решения задач патриотического воспитания обучающихся.

Базой для проведения данной работы стало Муниципального образовательного автономного учреждения СОШ № 10 г. Рыбинска Ярославской области. В работе участвовало 12 педагогов дошкольных групп.

В соответствии с выделенными ключевыми компетенциями культуры патриотизма педагога в качестве критериев сформированности *ценностно-смысловой компетенции* были выбраны: уровень развития патриотического сознания педагога, степень сформированной установки на личную реализацию патриотического потенциала и повышение активной созидательной роли личности самого педагога, уровень развития ценностных ориентиров педагога.

Критериальным признаком сформированности *социокультурной компетенции* является: степень готовности педагога к работе в новых социокультурных условиях, способность педагога к преобразованию развивающейся социально-культурной среды и воспитание личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нём собственную систему культурных ценностей.

В качестве критериев сформированности *проектировочной компетенции* культуры патриотизма у педагогов ДОО были выделены следующие: степень владения знаниями об основных типах планирования патриотического воспитания, способность педагога осознавать и чётко

формулировать цель и задачи патриотически ориентированной деятельности в детском саду, способность конструировать и реализовывать различные виды патриотической деятельности обучающихся.

Исследовательская компетенция культуры патриотизма педагога включает следующие критерии: степень готовности самостоятельно осваивать и получать системы знаний в результате переноса смыслового контекста патриотической деятельности от функционального к преобразовательному, включенность в инновационные решения, уровень развития умений педагога конструировать инновационные формы патриотического воспитания обучающихся.

Для выявления уровней сформированности ценностно-смысловой компетенции нами разработан опросник «Патриотизм – это...», который позволил определить, что только 8,3% (1 педагог) имеет высокий уровень внутренней мотивации на приобретение знаний для постоянного совершенствования своего профессионального уровня, личностного роста и патриотического самосознания; 49,8% (6 педагогов) имеют средний уровень осознания своей роли и предназначения; 41, 5% (5 педагогов) имеют низкий уровень включенности в коллективную деятельность по развитию патриотического сознания.

Для выявления уровней сформированности социокультурной компетенции нами разработаны диагностические карты: «Наблюдение за характером педагогического взаимодействия воспитателя и дошкольника в ситуации патриотического воспитания», которые показали, что 33% (4 педагога) в средней степени и 77 % (8 педагогов) в низкой степени способны применять и конструировать знания о дидактических ресурсах патриотического воспитания в условиях влияния новых идей, ценностей, культурных форм, стилей, направлений.

Для выявления уровней сформированности проектировочной компетенции нами разработан тест «Патриотическое воспитание». В результате установлено, что 16,6 % (2 педагога) проявили высокий уровень наличия

глубоких знаний о системном содержании всех процедур полного цикла проектировочной деятельности по патриотическому воспитанию; 24,9% (3 педагога) проявили средний уровень владения умениями чётко формулировать цель и задачи патриотически-ориентированной деятельности в детском саду и способами их достижения в полном объёме; 58,5% (7 педагогов) проявили низкий уровень владения умениями выделять возможные технологические способы патриотического воспитания и соотносить их с целями, методами, формами и средствами организации патриотического воспитания, делать выводы о значении результатов своей деятельности.

Для выявления уровней сформированности исследовательской компетенции нами разработана анкета для педагогов «Выявление результативности инновационной деятельности по патриотическому воспитанию». В результате проведенной работы были выявлено, что 8,3% (1 педагог) проявил высокий уровень осознания значимости внедрения в практику инновационных форм патриотического воспитания обучающихся. Нами установлено, что 33,2% (4 педагога) проявили средний уровень и 58,5% (7 педагогов) проявили низкий уровень владения умениями и навыками проектной и инновационной деятельности, направленной на создание новых образцов педагогической практики и их научное осмысление.

Результаты начальной диагностики определили необходимость формирования культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации.

В первую очередь были конкретизированы **цели и задачи** методического сопровождения педагогов. Затем определены направления методической работы:

- создание условий для теоретической, психологической, методической поддержки педагогов путём использования различных форм обучения;
- усиление научно-практической деятельности каждого педагога через систему взаимодействия методических объединений воспитателей, специалистов и творческих групп;

- внедрение в практику работы современных образовательных технологий, включая ИКТ, с целью ориентации на достижение высоких результатов патриотического воспитания.

Содержательный компонент методического сопровождения структурировался нами в следующие **этапы**: 1 этап - когнитивно-смысловой; 2 этап – креативно-проектировочный.

На когнитивно-смысловом этапе осуществлялось осмысление педагогами феномена патриотизма в нормативном и социокультурном аспектах, становление патриотического мировоззрения и развитие внутренней мотивации педагога на приобретение знаний для постоянного совершенствования своего личностного роста и гражданского самосознания, овладение педагогами культурными нормами и традициями, эффективными способами организации патриотического воспитания, интеграции знаний различных образовательных областей, преобразования развивающей социально-культурной среды. Особую значимость на данном этапе приобретает знакомство педагогов с содержанием таких понятий, как «патриотизм», «культура патриотизма», «профессионально-педагогические компетенции», «патриотическое воспитание детей дошкольного возраста». Рассмотренные выше понятия подвергались анализу с точки зрения философии, психологии, педагогики, социологии с позиции различных направлений, концепций и подходов.

Эффективными формами процесса формирования культуры патриотизма у педагогов на данном этапе работы стали:

- самостоятельная работа педагогов по изучению научной, педагогической и методической литературы в ресурсном центре ДОО;
- обучающий семинар «Патриотическое воспитание в системе работы дошкольных образовательных учреждений»;
- круглый стол «Интегрированный подход в реализации задач патриотического воспитания дошкольников»;
- цикл педагогических тренингов «Патриотическое воспитание: гражданином быть обязан»;

- индивидуальные и групповые консультации по вопросам организации патриотического воспитания дошкольников: «Знакомство дошкольников с российской историей. Направления работы. Принципы реализации», «Взаимодействие детского сада и семьи по патриотическому воспитанию»;
- методическое объединение воспитателей старших групп ДОО и учителей начальных классов СОШ «Воспитание нравственно-патриотических чувств у подрастающего поколения через приобщение к русской народной культуре»;
- муниципальное методическое объединение музыкальных руководителей ДОО «Становление духовно-нравственной сферы ребёнка-дошкольника через приобщение к русской народной музыкальной культуре»;
- мастер-класс «Её величество – народная кукла».

На креативно-проектировочном этапе осуществлялось определение последовательности действий и прогнозирование конечного результата в патриотическом воспитании детей, формирование творческого потенциала, развитие гибкого, нестандартного мышления педагога ДОО как необходимых условий освоения проектировочной и исследовательской компетенций. На данном этапе акцентировалось внимание на формирование у педагогов умений прогнозировать стратегические, тактические и оперативные задачи воспитания, формирование у педагогов активной заинтересованности в продуктивной деятельности.

Эффективными формами процесса формирования культуры патриотизма у педагогов на данном этапе явились следующие:

- участие в работе педагогического совета на тему «Воспитание нравственно-патриотических чувств у детей дошкольного возраста»;
- участие в работе творческой группы по проектированию направлений патриотического воспитания детей в целях эффективного развития образовательного учреждения;
- подготовка и проведение мероприятий патриотической направленности (открытые занятия в рамках тематической недели детского сада «Воспитываем патриота»; спортивный праздник, посвящённый зимним олимпийским играм «Сочи-

- 2014»; фольклорный праздник «Прощай, Масленица!»; праздники «Мой папа – самый, самый!», «Мама – слово дорогое»; театральная неделя «Сказки наших предков»);
- участие в конкурсах декоративно-прикладного искусства среди детей, родителей и педагогов «Её величество - народная кукла»; технического творчества «Рыбинск – город моего детства»; конкурса поэтов «Я и моя мама»;
 - разработка макетов развивающей предметно-пространственной среды по патриотическому воспитанию в каждой группе;
 - участие в выставках дидактического и методического материалов;
 - разработка и защита творческих проектов по патриотическому воспитанию «Я и моя мама» (воспитатели группы раннего возраста), «Профессии детского сада» (воспитатели младшей группы), «Что такое семья?» и «Загадки бабушкиного сундучка» (воспитатели средней группы), «Герб города Рыбинска» (воспитатели старшей группы);
 - организация и проведение мероприятий с семьями с целью просвещения родителей (родительское собрание «Воспитываем патриота», акция «Любимый город», участие в творческих проектах);
 - создание тематического сайта ДОО «Воспитываем патриота».

Компонент технологического сопровождения ориентирован на управление внедрением в образовательный процесс передовых информационных, педагогических технологий и состоит из двух модулей: мультимедийный образовательный сервис, педагогические технологии. В частности, с целью реализации функции мультимедийного образовательного сервиса нами осуществлялось повышение квалификации педагогов через освоение приёмов работы с ИКТ в процессе индивидуальных консультаций, наставничества, мастер-классов. В результате, педагогами был создан ряд презентаций для проведения занятий с детьми по патриотическому воспитанию «Путешествие по Москве», «Любимый город», «В гости на Торжок» и др. Педагоги самостоятельно оформили творческие проекты на тематическом сайте ДОО. Для организации и проведения патриотически-направленных мероприятий педагоги применяли технологии

проблемного обучения, метода проектов, системно-деятельностный подход.

Компонент научно-методического сопровождения включает:

– учебно-методическое сопровождение (раздел «Патриотическое воспитание» в библиотеке ДОО, библиографическая картотека методических пособий, тематический сайт «Воспитываем патриота», регулярные тематические выставки «В помощь педагогу», использование ресурсов банка передового педагогического опыта);

– развитие потенциала педагогических кадров (дифференцированный подход в формировании культуры патриотизма педагогов);

– издательская деятельность ДОО (публикация тематических выпусков газеты «Дошколёнок», буклетов к мероприятиям патриотической направленности).

Обобщающе-аналитический компонент

методического сопровождения представлен двумя модулями: системой мониторинга и медиацентром. Первый модуль предусматривает получение достоверной и достаточно полной информации о качестве подготовки педагогов и выявляет пути достижения более эффективных результатов. Второй модуль позволил нам сосредоточить документы и материалы по патриотическому воспитанию, доступные для всех педагогов ДОО.

В результате проведенной работы выявлена положительная динамика освоения ключевых профессионально-педагогических компетенций, необходимых для осуществления патриотического воспитания дошкольников (Таблица 1).

Таблица 1.

Компетенции	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	В начале	В конце	В начале	В конце	В начале	В конце
Ценностно-смысловая	8,3%	41,5 %	49,8%	58,5 %	41, 5%	-
Социокультурная	-	32,2	33%	67,8	77 %	-

		%		%		
Проектировочная	16,6 %	58,5 %	24,9%	41,5 %	58,5%	-
Исследовательская	8,3%	32,2 %	33,2%	41,5 %	58,5%	26,3 %

Как показали результаты проведённой работы, эффективность формирования культуры патриотизма у педагогов ДОО обеспечивается при условии организации методического сопровождения, которое представляет собой целостную, динамическую систему.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Гражданская идентичность преподавателей вуза и их представление о студенте – гражданине. Ярославский педагогический вестник, ЯГПУ, 2014. // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - № 3. – том II (Психолого-педагогические науки). С.153-159.
3. Мониава Л.Г. Модель формирования культуры патриотизма у педагогов дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук, г. Волгоград, 2011. – 24с.
4. Мониава Л.Г. Реализация модели формирования культуры патриотизма у педагогов дополнительного образования [Текст] // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии». – Волгоград: ВГСПУ, 2011. – С. 58- 67.
5. Ребане Я. К. Информация и социальная память. К проблеме социальной детерминации познания [Текст] // Вопросы философии, 1982. – №8. – С. 46.
6. Спасибенко С.Г. Человек, социосфера, социум [Текст] // Социально-гуманитарные знания, 1999. – № 5. – С. 67-69.
7. Тарабарина Т.И. Модель комплексной оценки качества профессиональной деятельности педагогов ДООУ [Текст] / Совершенствование процесса подготовки профессиональной

переподготовки кадров: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 156 с. С.105 – 111.

8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст] // Интернет-журнал «Эйдос». Раздел: Модернизация образования. – 2005.

9. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. – № 1. – 2006. – С.15-21.

10. Шумакова К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДООУ [Текст] // Образование и наука. – 2008. – №7.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.853

М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ

***Аннотация:** Изменения, произошедшие за последние десятилетия в жизни страны, ставят перед образованием новые цели. Одним из важнейших инновационных направлений развития системы профессиональной подготовки студентов инженерно-строительных вузов является открытое образование. При реализации индивидуального подхода в обучении применение информационных технологий целесообразно на всех стадиях обучения.*

© М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова, 2015

Ключевые слова: *Индивидуальный подход, информационные технологии, задания по физике, самостоятельная работа студентов.*

M.G. Volkova, E.V. Rybnikova

PROBLEMS OF REALIZATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING STUDENTS PHYSICS

Abstract: *The changes that have occurred in recent decades in the life of the country, put before the formation of new goals. Individualization of training gives the opportunity to make training susceptible to any innovation is a condition of efficiency of application of new pedagogical and information technologies. When you implement an individual approach in teaching the use of information technology appropriate for all stages of learning.*

Key words: *individual approach, information technology, jobs for physics, independent work of students.*

Актуальность нашей работы обусловлена изменениями, произошедшими за последнее время в жизни страны, которые ставят перед образованием новые цели. На смену унифицированному образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, приходит образование, направлениями развития которого становятся, прежде всего, ориентация на развитие личности, учет индивидуальных особенностей в обучении, создание возможности для творчества, открытость, практическая применимость знаний, использование современных информационных и коммуникационных технологий. А условием эффективности применения новых педагогических и информационных технологий является индивидуализация в обучении, которая дает возможность сделать данный процесс восприимчивым к любым инновациям.

Изменения в образовании коснулись преподавания физики в большей степени, чем других учебных дисциплин. В традиционном советском образовании в школе и в вузе физика занимала особое место. Традиционное обучение признавало ведущую роль физики в формировании естественнонаучного

мировоззрения. Признавалась большая роль знаний и методов физики в высшем и среднем профессиональном образовании. Социальные изменения в жизни общества и в образовании привели к изменению места физики как науки и как учебной дисциплины. Уровень знаний по физике у абитуриентов, поступающих в вузы, заметно снизился. Число часов, отводимых на изучение курса физики в вузе, сократилось. Изменение учебных программ физики и других дисциплин нарушило межпредметные связи. Немало возникло проблем технического характера, связанных с обеспечением лабораторного практикума и т.д. В этих условиях проблема качества обучения физике в инженерно-строительном вузе становится весьма актуальной. Необходимо, чтобы курс физики, с одной стороны обеспечивал высокий уровень фундаментальных знаний, необходимых для изучения специальных учебных дисциплин, с другой - соответствовал новым требованиям гуманизации, открытости, становился практико-ориентированным.

Если в содержательной части курс физики не претерпел серьезных изменений, то в условиях информатизации при его преподавании должны быть широко использованы современные педагогические и компьютерные технологии.

Применение компьютера – это обязательное условие современного обучения. При реализации индивидуального подхода в обучении применение информационных технологий целесообразно на всех стадиях обучения. Иногда применение компьютера с соответствующим программным обеспечением является единственным или наиболее оптимальным инструментом методики обучения. Это, например, моделирование явлений и процессов, математические расчеты, контроль и самоконтроль обучения, проектная деятельность, обратная связь при самостоятельном обучении в интеллектуальных средах и т.д.

Индивидуализация и дифференциация, проектная деятельность в обучении физике действительно являлись предметом некоторых исследований. Также в ряде исследований изучались вопросы применения компьютерных технологий для моделирования физических процессов и компьютерной диагностики знаний в обучении физике. Однако особенности

индивидуализации обучения физике в технических вузах с применением информационных технологий в условиях развитой информационной среды практически не рассматривались. Данное противоречие и обозначило *проблему нашего исследования*, которая состоит в выделении педагогических условий и разработке методики реализации индивидуального подхода в обучении курсу физики в условиях информационной среды, и *цель исследования* - повышение уровня усвоения содержания курса физики студентов технических вузов на основе реализации индивидуального подхода.

Остановимся подробнее на реализации индивидуального подхода при проведении лабораторных работ со студентами. Так в ходе лабораторных занятий применялась методика вариативного выполнения лабораторных работ в зависимости от предпочтительного стиля «кодирования информации» студентом.

Для студентов с преобладающим визуальным и словесно-символическим способами кодирования информации предлагается выполнение лабораторной работы репродуктивным методом. Студентам предлагается инструкция по выполнению лабораторной работы, включающая: цель выполнения работы; основные сведения из теории; схему лабораторной установки, представленную в виде чертежа, схемы или рисунка; инструкцию по снятию показаний приборов и проведению измерений с указанием величин, подлежащих измерению и технологии измерения; таблицы для внесения результатов измерений и расчетов; формулы, необходимые для обработки и анализа полученных результатов измерений; указания для построения графиков; рекомендации по формулировке выводов, подтверждающих теоретические положения.

Для студентов с преобладающим словесно-символическим и визуальным стилем кодирования информации предлагается следующая последовательность действий: вербальное описание понятия - аналитическое описание понятия - описание объекта исследования (лабораторной установки) - выдвижение гипотезы - реальное моделирование изучаемого процесса (явления) - измерение - фиксация результатов измерения - расчет -

установление причинно-следственных связей изменения величин - сопоставление результатов опыта с теоретическими положениями - подтверждение или опровержение гипотезы - формулировка следствий.

Студенты с преобладающим предметно-практическим стилем выполняют лабораторную работу исследовательским методом, ими осуществляется: постановка цели исследования; проведение наблюдений за объектом исследования; формулирование гипотез исследования; планирование (составление плана) исследования; проведение измерений и обработки результатов; формулирование выводов.

Для студентов с преобладающим предметно-практическим стилем кодирования информации предлагается следующая последовательность действий: наблюдение за объектом - описание объекта - планирование эксперимента - реальное моделирование изучаемого процесса (явления) - измерение - фиксация результатов измерения - расчет - установление причинно-следственных связей изменения величин - абдукция - выдвижение гипотезы - подтверждение или опровержение гипотезы - вербальное описание понятия - аналитическое описание понятия - формулировка следствий.

Выполнение лабораторной работы завершается защитой отчета индивидуально каждым студентом в ходе собеседования с преподавателем, что позволяет оценить степень усвоения физической информации на основе ее перевода в различные формы представления в зависимости от предпочтительного стиля кодирования информации студентом.

Таким образом, нами конкретизирован принцип предметности, т.е. разработаны те специфические действия, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей.

М. Н. Кротова

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В современном быстроменяющемся мире процессы адаптации вызывают все больший интерес исследователей. Автор статьи в процессе изучения феномена адаптации выделяет социально-психологическую адаптацию как процесс приспособления к метаморфозам современных условий социальной среды.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, личность, социум.

M. N. Krotova

TO THE QUESTION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

Abstract. In today's fast-changing world of adaptation processes cause increasing interest researchers. The author in the process of studying the phenomenon of adaptation highlights the social and psychological adaptation as a process of adaptation to the metamorphosis of modern conditions of the social environment.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, personality, society.

Невозможно не отметить заметно возросший интерес среди отечественных и зарубежных исследователей к различным сторонам проблемы адаптации человека. Проблема приспособления, связанная с переменами в обществе и государстве обнажила почву для всестороннего исследования феномена адаптации. Высокая теоретическая и практическая

значимость проблемы адаптации и как общенаучной и как психологической обусловила собой то, что она уже давно и прочно стала предметом широкого комплекса исследований. [2; 3]. Психологи, социологи, философы и политологи не прекращают попыток осмысления феномена социальной адаптации личности в контексте радикальных трансформаций современного общества [5;3].

Современное общество рождает новые требования к личности, мало быть просто приспособленным к окружающей среде, существовать в ней, необходимо особые умения, чтобы реализоваться в социуме, суметь раскрыть свой внутренний потенциал. Необходимым условием жизнедеятельности социума как целостного организма, является социально-психологическая адаптация, так как этот процесс полагает вхождение личности в социум путем обретения определенного статуса в социальной структуре общества.

Среди зарубежных исследователей социальной адаптации личности можно выделить Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Д. Мида. В нашей стране изучением данной проблемы занимались В.А. Слостенин, А.В. Мудрик, И.С. Кон, А.В. Петровский, Г.М. Андреева и др.

В психологии адаптация подвергается исследованию на различных уровнях: на психофизиологическом - как приспособление (П.К. Анохин, Ф.Б. Березин, В.П. Казначеев и др.), на социально-психологическом - как перестройка взаимодействия человека с меняющейся социальной средой (В.Г. Асеев, Г.А. Балл, А.А. Налчаджан и др.), на профессиональном - как перестройка профессиональной деятельности в соответствии с новыми условиями (А.В. Карпов, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.).

В последнее время наблюдается значительная эволюция понимания явления психологической адаптации, которая отмечена следующими тенденциями: происходит всё большее разделение понятий приспособления (adjustment) и собственно адаптации (adaptation); движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды; от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов, к самоактуализации и самореализации

личности в реальной социальной среде (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан, А.А. Началджян). [4].

Определения адаптации, представленные в различных словарях и энциклопедиях, можно обобщить как процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды.

Социально-психологическая адаптация подразумевает приобщение личности к видам деятельности, к новым группам, которые существуют в данном обществе. В данном случае под адаптацией подразумевают результат процесса различных изменений, в том числе, социальных, социально-психологических, морально-психологических, демографических и др.

Многие ученые считают, что социальную адаптацию можно отнести к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности, являясь показателем её зрелости. В таком случае выделяется активность субъекта в процессе освоения социального опыта, поскольку в ходе социализации индивид не просто усваивает социальный опыт группы, но субъективно преобразовывает его в собственные социальные установки, социальные ожидания, ценностные ориентации и т.п. Ценностные ориентации предполагают некоторое преобразование «чужого» опыта. [7]

Процесс адаптации является непрерывным на протяжении всей жизнедеятельности организма. По мнению, Н. А. Свиридова «социальная адаптация - активное освоение личностью новой для неё социальной среды. Адаптационные процессы происходят постоянно, так как постоянно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих». [6:48]

В.В. Гриценко на примере изучения адаптации переселенцев в новой социокультурной среде, определяет социально-психологическую адаптацию как сложный и многомерный процесс взаимодействия представителей разных культур, в результате которого происходит формирование новой позитивной (общей с коренными жителями России) социальной идентичности, процесс развития личностного потенциала

мигрантов по мере их активного включения в различные виды деятельности (в профессиональную деятельность), систему межличностных отношений, социокультурную и социально-политическую жизнь России, нахождение условий для реализации потребностей в самоуважении и самоактуализации личности. [1].

По мнению В.В. Гриценко сущностью социально-психологической адаптации является сочетание устойчивости (сохранение идентичности, тождественности организма самому себе) с изменчивостью (достижением новых состояний), которое осуществляется на уровне способов его взаимодействия со средой и на уровне адаптивных механизмов.

А.А. Налчаджян выделяет социальную адаптацию как состояние взаимоотношений личности и группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает свои творческие способности. [3]

Л.В. Ключникова исследуя социально-психологическую адаптацию переселенцев, считает, что адаптация-это процесс включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающий ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, нахождение путей их разрешения и выбор наиболее адекватной для нее деятельности в сложившихся условиях, с целью достижения соответствия между собой, своими потребностями и интересами и социальной средой. [2]

Социально-психологическая адаптация - процесс длительный, требующий самостоятельной кропотливой работы для социальной переориентации личности, нуждающейся в социально-психологической адаптации.

Можно сделать вывод, что социальная адаптация является одной из многих сторон огромной проблемы адаптации, изучение которой находится на стыке различных отраслей знания и является важнейшим подходом при всестороннем изучении человека. Современное

общетеоретическое определение социальной адаптации сводится к представлению о том, что это процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной макросредой в специфических для данного человека социальных ситуациях. При изучении процессов социальной адаптации нельзя не обратить внимание на то, что актуальными направлениями анализа являются: конкретизация общенаучного статуса представленного понятия, исследование механизмов социальной адаптации в современном обществе.

Социально-психологическая адаптация характеризуется как процесс интенсивного приспособления человека к условиям социальной среды, результатом которого является принятие целей, правил, и других социальных норм данной социальной среды. Характер адаптационного процесса и перспективный результат во многом будут зависеть от целей и личностных характеристик индивида, его возможностей и желаний, положительный результат зависит во многом от адекватности восприятия своей социальной позиции, своих качеств и социальных связей.

Библиографический список

1. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России [Текст]. – М. : Изд-во «Институт Психологии РАН», 2002. – 252 с.
2. Карпов А. В., Орел В. Е., Тернопол В. Я. Психология профессиональной адаптации [Текст] : монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. – 161 с. – Илл. 13. – Табл.6. – Библиогр.:176 назв.
2. Ключникова Л. В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации переселенцев и межгруппового восприятия (На примере немцев, выехавших из стран СНГ на постоянное место жительства в Германию) [Текст]. : дис. ...канд. псих. наук. – М., 2001. – 182 с.
3. Налчаджян. А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст]. / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. И доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с. (Психологическое образование).

4. Реан А. А. Кудашев А. Р, Баранов А. А. / Психологическая адаптация личности [Текст].. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479, [1]с.
5. Ромм М. В. Социальная адаптация личности как объект философского анализа [Текст]. : автореф....дис. д-ра филос. наук. – Томск, 2003. – 47 с.
6. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе [Текст]. // Социологические исследования. – 1980. – № 3.
7. Социально-психологическая адаптация: сущность и функции [Электронный ресурс] URL: /<http://www.superinf.ru/>
8. Философские проблемы теории адаптации [Текст]. / Георгиевский А.Б, Петленко В.П., Сахно А.В., Царегородцев Г.И. М., 1975. 277 с.

УДК. 623.419

А.А. Ляндаев, М.В. Князев

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ: НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ

***Аннотация.** Самостоятельная работа обучающихся – важнейший элемент всего образовательного процесса в вузе. Авторы статьи показывают, что широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с применением современных компьютерных технологий обучения.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа обучающихся, компьютерные технологии обучения, дистанционные формы обучения, консультации.*

A.A. Lyandaev, M.V. Knyazev

STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT THE HIGH SCHOOL SOME APPROACHES TO THE ORGANIZATION AND CONDUCT

Abstract. Independent work of students - an essential element of the whole educational process in high school. The authors show that opportunities for independent work on open educational material using modern computer technology training.

Keywords: students' independent work, computer technology training, distance learning, counseling.

Несомненно, самостоятельная работа обучающихся – важнейший элемент всего образовательного процесса в вузе, организует которую преподаватель. Ее целесообразно строить из трех основных частей: вводной (установочной); собственно самостоятельной работы обучающихся по выполнению предложенного задания (исполнительской) и консультативной.

Работа начинается с постановки преподавателем задачи по отработке обучающимися определенного задания. Вводная (установочная) часть должна ориентировать обучающихся на прочное освоение знаний, отработку умений и если это предусматривается заданием, то и навыков, которые необходимы для его выполнения. На этом этапе выясняется и уточняется, к каким источникам следует обратиться при возникновении затруднений, как и когда проверить результаты самостоятельной работы.

Затем, обучающимся предоставляется возможность выполнять рекомендуемые задания самостоятельно. При этом способы их самостоятельной работы выбирают индивидуально, но методика достижения конечной цели может определяться преподавателем. Она может включать:

– последовательность изучения и усвоения учебно-методического материала, пособий, руководств, наставлений и т. д.;

– определение главного в изучаемом материале, сведения, которые необходимо проработать и законспектировать;

- просмотр учебных кинофильмов и их обсуждение;
- работу обучающихся по индивидуальным заданиям.

Широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с применением современных компьютерных технологий обучения. Особенно это актуально при применении дистанционных форм обучения. Их использование позволяет:

- расширить информационную базу учебных занятий;
- повысить активность обучающихся, из пассивных «поглотителей информации» они превращаются в ее «добытчиков»;
- развивать способности к анализу и обобщению, улучшать связанность, широту и глубину мышления;
- облегчить усвоение абстрактного материала, представить его в виде конкретных образов;
- приучить обучающихся к точности, аккуратности, последовательности действий;
- развивать самостоятельность.

Современный уровень развития техники позволяет активно использовать в образовательном процессе различные формы и методы дистанционного обучения, например формы, основанные на применении аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем. Использование таких форм и методов обучения позволяет вести образовательную деятельность дистанционно, выйти на более высокий уровень усвоения учебного материала, экономить учебное время, помогает самостоятельно изучить учебный материал в удобное для обучающегося время.

На этапах учебной деятельности хорошо зарекомендовало себя применение компьютерных обучающих и контролирующих программ, как в процессе учебных занятий, так и при самостоятельной работе обучающихся.

В ходе самостоятельной работы обучающихся преподаватель не должен устраниваться от руководства ею. Для

этого он должен контролировать ход самостоятельной работы, планировать проведение консультаций.

Консультации являются одной из форм руководства самостоятельной работой обучающихся в вузе и оказания им помощи в освоении учебного материала. Они проводятся регулярно в соответствии с установленными на кафедрах графиками и носят в основном индивидуальный характер. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, практических занятий, экзаменов (зачетов) могут проводиться групповые консультации.

Наиболее ценны консультации, не связанные с учебными занятиями, относящиеся к самостоятельной работе обучающегося в интересующей его научной области. Они помогают обучающемуся избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения.

Консультации проводятся для всех желающих, но отдельные кафедры делают их обязательными, в этом случае они посвящаются определенным темам, по которым требуется наиболее серьезная подготовка обучающихся.

Нередко обучающиеся, особенно первого года обучения, испытывают затруднения при работе по нескольким источникам. Одни, добросовестно прочитав и законспектировав рекомендуемую литературу, не могут сделать никаких обобщений, а некоторые даже не подозревают, для чего все это изучается и конспектируется, предполагая, что лишь для того, чтобы лучше запомнить содержание прочитанного. Другие не имеют правильных навыков конспектирования, иногда даже не умеют читать научную литературу: читают торопливо, не обращают внимания на шрифтовые выделения в тексте, придают значения частностям, не понимая существа текста в целом или основных его идей, выводов и т. п. В результате искажается смысл прочитанного и создается превратное понятие о содержании источника. Хорошо, если обучающийся сам обращается к преподавателю и говорит о своих затруднениях в работе. Однако чаще всего они не просят помощи, больше того, некоторые не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе.

Только близкое общение преподавателя с обучающимися позволяет раскрыть истинную картину самостоятельной работы и совместными усилиями найти необходимые пути устранения возможных затруднений. Задача педагога в таких случаях – выправить неправильные навыки обучающихся, рекомендуя наиболее пригодные пути, способы и средства самостоятельной работы. На консультациях полезно побеседовать с каждым обучающимся, задать несколько вопросов, как для контроля знаний, так и для установления делового контакта с ними. Если выяснится, что обучающийся не усвоил материал или не уяснил задания, нужно в доброжелательной форме оказать ему помощь.

Консультации должны быть интересными с научной и методической стороны, тогда они привлекут к себе внимание обучающихся.

Если при самостоятельной работе возникают затруднения по одному и тому же материалу (вопросу) у многих обучающихся, то целесообразно провести групповую консультацию.

Выход на новое качество подготовки специалистов в вузе видится в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы обучающихся, переводе наиболее «продвинутых» из них на индивидуальные планы обучения, вовлечении их в научную работу.

В целом ориентация учебного процесса в вузе на самостоятельную работу обучающихся и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение часов на самообразование обучающихся;
- организацию постоянных консультаций, выдачу комплектов заданий на самостоятельную работу заранее или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы вуза (учебники, учебные и учебно-методические пособия, компьютерные классы и т. п.), позволяющие самостоятельно осваивать дисциплину;
- развитие систем дистанционного образования;
- доступность лабораторий и специальных аудиторий для самостоятельной работы обучающихся.

Библиографический список

1. Коряковцев С.П. Особенности организация индивидуальной помощи студентам технического университета заочной формы обучения [Текст] Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 6. – С. 241-244.
2. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. Авторы статьи рассматривают особенности психометрических исследований в психологии интеллектуальных способностей, творческих способностей человека, одаренности. Приведены результаты исследования личностных особенностей и интеллектуальных способностей школьников, уровень интеллектуального развития которых может говорить о потенциальном наличии математической одаренности.

Ключевые слова: одаренность, математическая одаренность, интеллектуальные способности школьников, комплексный профиль личности математически одаренного ребенка, дополнительное образование.

V.A. Mazilov, J.N. Slepko

EDUCATION: MEANS PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT MATHEMATICALLY GIFTED CHILD

***Abstract.** The authors examine the psychometric characteristics of research in the psychology of intellectual abilities, creative abilities, giftedness. The results of the study of personality characteristics and mental abilities of students, the level of intellectual development which may indicate the potential presence of a mathematical genius.*

***Keywords:** talent, mathematical genius, intellectual ability students, a comprehensive personality profile mathematically gifted child, additional education.*

Согласно закону нормального распределения, каждому психологическому свойству соответствует свое распределение в генеральной совокупности [6]. Так и в отношении проблемы одаренности вообще, и математической одаренности, в частности. Одна из трудностей работы психолога и педагога со сверхспособными детьми заключается в определении статуса такого ребенка среди всех остальных детей. Если посмотреть на нормальное распределение интеллектуальных способностей (к числу которых можно отнести и способности к математике) в генеральной совокупности, может сложиться впечатление, что математически одаренный ребенок должен относиться к числу тех детей, которые расположены на кривой распределения ближе к наиболее высоким показателям (при среднем уровне IQ =100 баллов это дети с показателями $\geq 125-130$ баллов).

Однако, в действительности, такое положение верно лишь отчасти по ряду причин. Во-первых, наличие высоких показателей по стандартным тестам измерения интеллектуальных способностей не гарантирует того, что данный ребенок не будет относиться к числу тех, кто оказался способным к освоению нормативно одобренного способа учебной деятельности, то есть смог хорошо научиться правилам решения предлагающихся ему стандартных задач. Во-вторых, математически одаренный ребенок, конечно же, должен обладать высоким, отличающимся от большинства детей

уровнем развития как интеллектуальных способностей вообще, так и математических способностей в частности. Однако, оценить стандартными диагностическими средствами реальный уровень их развития достаточно трудно, так как исследователь будет получать в качестве результата либо крайне высокие показатели, либо средние - типичные для выборки. Оба результата будут вызывать массу вопросов и сложностей. Например, если в отношении потенциально математически одаренного ребенка получены сверхвысокие показатели уровня интеллекта, то исследователь будет и дальше использовать данный тест, однако часто он будет сталкиваться с тем, что прогноз одаренности конкретного ребенка будет расходиться с результатами того или иного теста, поэтому принятие решения будет зависеть не от объективной ситуации, а от личных предпочтений исследователя.

С рядом идентичных проблем столкнулась психометрическая парадигма в исследовании творчества и одаренности, одним из наиболее ярких представителей которой был американский ученый Джо Гилфорд (Joy Paul Guilford) [1; 3]. За более чем полтора века развития психологии индивидуальных различий, развития психометрических исследований в психологии был накоплен достаточно большой объем фактического материала, разработан большой набор инструментов диагностики интеллектуальных способностей, творческих способностей человека, одаренности. Однако авторы исследования, посвященного творческому пути Дж. Гилфорда, повторяют вывод Г. Айзенка о том, что «теория Гилфорда господствовала десятилетия, не будучи ни подтвержденной, ни опровергнутой. Понять данный парадокс как научный феномен, - продолжают авторы, можно лишь как проявление методологического кризиса» [1; 244].

В связи с тем, что в психологии и педагогике существуют вполне обоснованные трудности стандартной, нормативной оценки одаренности детей и взрослых, сегодня требуется пересмотр не только средств диагностики, но и методов и форм работы с одаренными детьми. На примере проведенного авторами и коллегами в 2012-2013 годах исследования математической одаренности школьников,

выскажем ряд предложений о том, как средствами дополнительного образования можно приблизиться к решению актуальных проблем сопровождения и развития творчества и одаренности.

Целью проведенного исследования [2] была оценка личностных особенностей и интеллектуальных способностей школьников, уровень интеллектуального развития которых может говорить о потенциальном наличии математической одаренности. В качестве средства отбора таких детей была использована экспертная оценка, где экспертами выступили учителя и педагоги общеобразовательных школ, а также центров дополнительного образования. Экспертам предлагалось выбрать детей, уровень развития математических способностей которых качественно отличается от стандартного. В результате было отобрано 264 учащихся 5-6 классов, среди которых по результатам тестирования стандартными тестами интеллекта было выбрано 89 детей. Математический интеллект последних был диагностирован как соответствующий высокому уровню. Среди этих детей было 55 мальчиков и 34 девочки. Преобладающее большинство (65) проживает в городе Ярославле. Здесь важно отметить, что распределение учащихся среди школ не сгруппировано по специализированным образовательным учреждениям, где преподавание математики ведется в более углубленных формах.

По результатам обследования группы детей с максимальными показателями математических способностей были получены следующие результаты.

Среди всех интеллектуальных способностей наиболее развитыми оказались: а) оперативная логическая память, б) пространственное мышление, в) образный синтез, г) формально-логическое мышление, д) математическая интуиция. То есть по основным компонентам факторов математического, пространственного и мнемического интеллекта группа детей оказалась развита наиболее всего.

Среди личностных характеристик детей наиболее выраженными оказались: высокий самоконтроль поведения, самостоятельность, настойчивость и интеллект.

Оценка мотивационного профиля показала, что наиболее

значимыми потребностями для таких детей являются: а) физиологические потребности (потребности в комфорте) и б) желание стать взрослым.

Также были обнаружены статистически достоверные различия в более высоком уровне социального интеллекта математически способных детей. При этом существенных различий в уровне развития творческих способностей обнаружено не было.

В результате был составлен комплексный профиль личности математически одаренного ребенка, что является условием для организации работы с ним. На наш взгляд, организация работы по направлению развития и сопровождения интеллектуального и личностного развития математически одаренного ребенка не может быть сведена либо только к школьным формам, либо только к различным формам дополнительного образования. Конечно, согласно закону об образовании (ст. 75, пункты 1, 2), функции дополнительного образования детей достаточно разнообразны и широки: а) формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, б) удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, в) формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, г) организация их свободного времени. Однако важно понимать, что выявленные профили интеллектуального, личностного, мотивационного развития математически одаренных детей несут в себе новые источники формирования способностей, включая освоение школьных требований к учебной деятельности, так и более широкие, дополнительные формы подготовки. На наш взгляд такие комплексные формы могут представлены следующим образом.

Источниками сопровождения и развития интеллектуальных способностей математически одаренных детей могут быть, во-первых, различные формы дополнительного математического образования, направленные на развитие формально-логических средств мышления и математической интуиции; во-вторых, различные формы дополнительного эстетического развития, направленные на

развитие средств образного синтеза и пространственного мышления; в-третьих, совершенствование мнемотехнических приемов, направленных на развитие оперативной логической памяти.

Сопровождение и развитие личностных особенностей математически одаренных детей возможно в достаточно разнообразных формах, среди которых наиболее значимыми являются: 1) дополнительное математическое образование, 2) работа по развитию уверенности в себе, 3) общее социальное развитие, 4) повышение уровня социального интеллекта, 5) различные тренинги личностного роста, а также 6) обучение техникам самоконтроля.

Сопровождение и развитие мотивационно-потребностной сферы целесообразнее проводить в направлении пяти видов деятельности: 1) включение ребенка в различные тематические группы, кружки, 2) включение в творческие виды тематической деятельности, 3) предоставление контролируемой самостоятельности, 4) участие детей в проектной работе и 5) умеренный, но постоянный контроль жизни и благополучия семьи ребенка.

Организация работы в указанных направлениях как дополнительного, так и основного общего образования позволит на наш взгляд решить две ключевые задачи. Во-первых, это даст возможность повысить качество психолого-педагогического сопровождения математически одаренных детей. Во-вторых, это создаст условия не только для постоянного мониторинга развития способностей и личности математически одаренного ребенка, но и для проведения надежной диагностической работы по поиску наиболее талантливых детей.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда [Текст]. - М. : МГППУ, 2011. – 267 с.
2. Слепко Ю.Н., Мазилов В.А., Ходырев А.М., Друзин В.Н. Психологическая диагностика математической одаренности школьников [Текст]. – Ярославль : Издательство «Канцлер», 2013. – 144 с.

3. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психометрическая парадигма в решении проблем творчества и способностей [Текст] // Вопросы психологии. – 2013. - № 6. - С. 150-153.
4. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Результаты неформального образования: психологические аспекты оценки в современных условиях [Текст] // ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ / Сб. по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия. Новые возможности» под ред. Козлова В.В. – Новосибирск ; Ярославль, МАПН, 2014 - 229 с.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Российская газета, № 5976 от 31 декабря 2012.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст]. - СПб. : Речь, 2004. - 392 с.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов

ИССЛЕДОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Аннотация. История психологии в России в настоящее время представляет собой интенсивно и динамично развивающуюся область научной психологии, имеющей, что важно подчеркнуть, собственную методологию и соответствующие методологические разработки. Масштабные достижения не должны заслонять и многочисленных разноуровневых методологических проблем, стоящих перед историей психологии и требующих специального обсуждения и решения. Вместе с тем нельзя не заметить, что в современной истории психологии ярко и отчетливо проявляются проблемы, характерные для российской психологии в целом. На наш взгляд, главной такой проблемой является недостаточная

методологическая проработанность историко-психологической науки и нерешенность ряда важных, имеющих методологические аспекты вопросов. Не имея возможности дать в рамках настоящего текста системного анализа методологических вопросов историко-психологической науки, остановимся предельно кратко лишь на некоторых, особенно актуальных, на наш взгляд, для современной истории психологии.

В статье обозначены некоторые из методологических проблем, стоящих перед современной отечественной историей психологии. Предпринят анализ методологических проблем, стоящих в настоящее время перед отечественной историей психологии. Установлено, что наиболее значимыми из них являются проблема факта, проблема фактологической основы, проблема терминологии, проблема клиширования и др. Показано, что ядром методологических сложностей на современном этапе является недостаточная разработанность философии психологии как высшего уровня методологии психологической науки.

Ключевые слова: психология, проблема, история психологии, методология, методологическая проблема, факт, теория

V.A. Mazilov

RESEARCH IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY: CURRENT PROBLEMS OF METHODOLOGY

Abstract. *The history of psychology in Russia at the moment is a hard and fast developing area of scientific psychology, having, it is important to emphasize its own methodology and relevant methodological developments. Achieve scale and should not overshadow the many different levels of methodological problems facing the history of psychology and require special consideration and decision. The article highlights some of the methodological problems facing the modern domestic history of psychology. Undertaken analysis of the methodological challenges currently facing the domestic history of psychology. Found that the most significant of these are the problem of the fact, the problem of the*

factual basis, the problem of terminology, et al. Shown that the core of the methodological difficulties at the present stage is the lack of elaboration philosophy of psychology as a higher level of psychological science methodology.

Keywords. *Psychology, the problem, the history of psychology, methodology, methodological problem, the fact, the theory*

Историко-психологическое знание представляет собой важнейшую часть корпуса современного психологического знания. Согласно известной позиции, сформулированной в работе М.С.Роговина и Г.В.Залевского, могут быть выделены три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть «предметное знание». Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – «знание методологическое». Третий вид знания – «знание историческое», в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе (Роговин, Залевский, 1988). Обратим внимание, выделим и еще раз подчеркнем: знание историческое, согласно этой позиции, это единство знания предметного и знания методологического. Без методологии слепа история, а без истории методология пуста. Имре Лакатос, несомненно, прав. История психологии действительно позволяет – в полном соответствии с известным афоризмом Роберта Коллингвуда – узнать, что сделано, и тем самым понять, что представляет собой субъект деятельности. «Идея» истории справедлива не только по отношению к отдельному человеку, но и к науке в целом: «Познание самого себя означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытаясь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым - что он собой представляет» (Коллингвуд, 1980, с.14).

Важность историко-психологического знания была осознана очень рано. Еще «отец психологии» Аристотель, автор первого дошедшего до нас собственно психологического труда «О душе» (IV в до н.э.), вторую главу своего знаменитого трактата посвящает рассмотрению взглядов предшественников: «Приступая к исследованию души, необходимо вместе с тем при возникновении трудных вопросов, которые подлежат рассмотрению в дальнейшем, принимать во внимание мнения о душе, высказанные предшественниками, чтобы позаимствовать у них сказанное правильно и избежать всего, что сказано ими неправильно» (Аристотель, 1975, с.365). Поэтому смело можно считать Аристотеля «по совместительству» и «отцом» истории психологии. Первым же собственно историко-психологическим сочинением следует считать труд Ф.-А.Каруса, опубликованный в 1808 году. Это имя сейчас практически забыто. Наверное, это несправедливо. Наука должна помнить имена первопроходцев. Фридрих-Август Карус (1770-1807), талантливый философ, последователь Канта и Якоби. Все его основные труды были опубликованы посмертно. Третий том его «*Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie*» (1808) (Karus, 1808) посвящен истории психологии. Конечно, в настоящее время это сочинение представляет лишь историческую ценность. Должно было пройти время, чтобы история психологии перестала быть коллекцией фактов и анекдотов и стала теоретической дисциплиной, пытающейся не просто описать путь развития науки, но и выявить закономерности этого развития, а, следовательно, научиться по тенденциям предсказывать перспективы. И так, Ф.-А. Карус был первым. Вслед за его сочинением появляется «Диссертация» знаменитого философа шотландской школы Дугалда Стюарта (1753-1828), в которой, по свидетельству В.Н.Ивановского, под метафизикой понимается индуктивная философия человеческого духа, т.е. по современной трактовке психология (Ивановский, 1908). Затем были сочинения Р.Блэки (четырёхтомная «История философии духа», 1848), Г.Зибек (1880) и др. В настоящее время история психологии представляет собой одну из важнейших ветвей психологического знания, ежегодно публикуются

многочисленные исследовательские и учебно-методические работы.

В нашей стране получили заслуженное признание руководства по истории психологии М.Г.Ярошевского, А.В.Петровского, А.Н.Ждан, В.А.Якунина и др.

Наиболее разработанной может считаться концепция М.Г.Ярошевского. В результате многолетней исследовательской деятельности был сформулирован концептуальный подход к истории психологии, выгодно отличающийся от простого описания (изложения дат, фактов, событий), что, заметим, достаточно широко распространено в зарубежной истории психологии.

«Применительно к психологии веками рождались и сменяли друг друга представления о душе, сознании, поведении. Воссоздать правдивую картину этой смены, выявить, от чего она зависела, и призвана история психологии», - пишут известные отечественные историки психологии А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский. Отметим лишь, что в работах М.Г. Ярошевского разработан оригинальный подход к рассмотрению истории психологии, «позволяющий под новым углом зрения проследить эволюцию понятийных структур психологической науки, ее объяснительных принципов и проблем. Этот подход реализуется благодаря ориентации на метод категориального анализа, цель которого – выявить закономерный и системный характер преобразований научных знаний о психике. Тем самым история психологической науки смыкается с ее методологией» (Петровский, Ярошевский, 1994, с.4). А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский ставят перед собой задачу «воссоздания адекватной реальности целостной о объемной картины науки как деятельности»: «Это, в свою очередь, требует такого преобразования традиционных представлений о различных аспектах научного творчества, которое позволит продвинуться в направлении искомого синтеза. Центром преобразовательной работы должно стать изучение под новым углом зрения интеллектуальной структуры науки. Речь идет именно об ее структуре, а не о содержании, поскольку только на уровне форм мыслительной активности, ее схем могут быть прослежены устойчивые, инвариантные организаторы этой активности.

Важнейшие среди этих инвариантов, во-первых, глобальные объяснительные принципы науки (детерминизм, системность, развитие), во-вторых, проблемы, представляющие всю область психологии (психофизическая, психофизиологическая, психосоциальная и др.), и, в-третьих, категории как основные и наиболее устойчивые формы и регуляторы освоения неисчерпаемой психической реальности» (Петровский, Ярошевский, 1994, с.22-23).

Чрезвычайно важным является понятие «исследовательская программа». «Программа является величайшим творением личности ученого, ибо в ней прозревается результат, который в случае ее успешного исполнения явится миру в образе открытия, дающего повод вписать имя автора в летопись научных достижений» (Петровский, Ярошевский, 1994, с.26). «Разработка программы предполагает осознание ее творцом проблемной ситуации, созданной (не только для него, но и для всего научного сообщества) логикой развития науки и наличием орудий, оперируя которыми можно было бы найти решение» (Петровский, Ярошевский, 1994, с.26). «Программы исполнялись коллективно, в чем проявлялась коммуникативная составляющая науки как деятельности. Но в них проявлялись и две другие составляющие этой системы: когнитивная и личностная. Смена программ отражала объективный рост знания» (Петровский, Ярошевский, 1994, с.27). Исследовательская программа как организатор деятельности фокусирует в себе все три переменные: когнитивную, коммуникативную и личностную (Петровский, Ярошевский, 1994, с.28). Трактовка трехаспектности науки как деятельности, исследовательской программы как структурной единицы этой деятельности, и принципа категориального анализа, призванного реконструировать логику развития науки, представлена и реализована в работах М.Г. Ярошевского (Ярошевский, 1974; Ярошевский, 1985).

Отметим, что подход, развиваемый в работах М.Г. Ярошевского, продуктивен и перспективен. Но, как нам представляется, он не позволяет конструктивно решить всех задач, стоящих перед современной психологией. В основе подхода, разрабатываемого в трудах М.Г. Ярошевского,

фактически, лежит представление о кумулятивном накоплении знания, его «объективном росте». Между тем, роль истории психологии, как можно полагать, значительнее, чем просто фиксация произошедших изменений в категориальной структуре и объяснительных принципах науки. Д.Шульц и С.Шульц отмечают, что причина повышенного интереса психологов к истории своей науки - в специфике самой психологии. «В этом отношении психология – наука уникальная, ведь на большинстве факультетов вовсе не предлагают лекций по истории своей науки. Почему же психологи так интересуются ею?» Ответ выглядит так: «...многие вопросы, над которыми ученые размышляли сотни лет назад, актуальны и сегодня; в психологии – в отличие от других наук – очевидна преемственность предметов и методов изучения. Это означает, что психология имеет более осязаемую и живую связь с собственным прошлым, исследование которого психологи полагают важным и нужным» (Шульц, Шульц, 2002, с.19).

Другим важным направлением в отечественной истории психологии являются исследования А.Н. Ждан (Ждан, 2007), в которых история психологии рассматривается как изменение предмета, методов и проблем, подлежащих изучению. Необходимо отметить исследования В.А.Кольцовой и Ю.Н. Олейника (Кольцова, Олейник, 1999). В этой работе получили отражение такие важнейшие вопросы как определение объекта и предмета истории психологии, принципы и методы историко-методологического исследования и др. Важные вопросы также затрагиваются в исследованиях В.В. Большаковой, А.А. Никольской, Т.Д. Марцинковской и др. Необходимо отметить также вклад в историю психологии авторов фундаментального исследования «Психологическая наука в России XX столетия» (Психологическая..., 1997) - К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника, Б.Н. Тугайбаевой. В данной работе содержится ценный материал, позволяющий сопоставить развитие отечественной психологической науки с тенденциями, существовавшими в мировой психологии.

К сказанному стоит добавить один принципиально важный момент. В психологии много «языков». Это, в

частности, означает, что теории, предложенные «в истории психологии» нельзя однозначно квалифицировать как «правильные» или «неправильные». Вовсе не обязательно последующая «лучше», «правильнее» предыдущей. Одно и то же явление может быть успешно описано языком разных теорий, причем каждое описание, вероятнее всего, будет иметь свои преимущества. При этом важно, что в психологии до сих пор действует описанный некогда Выготским закон развития идеи. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» был сформулирован известный взгляд на «развитие идей»: Выготский выделил пять этапов, которые описывают полный цикл существования психологической теории от момента ее возникновения, через этап экспансии «в соседние дисциплины», кончая этапом, когда «идея выходит в отставку и получает по своему ведомству генеральский чин». Это означает, что в психологии до сих пор (за семьдесят пять лет в этом отношении ничего не изменилось) не выработан механизм соотнесения теорий, позволяющий определить сферу их применения. В результате созданная концепция стремится превысить «уровень компетенции», что резко снижает ее ценность, т.к. очень скоро становится очевидно, что «супертеории», объясняющей все из нее не получается. Жизнь в отставке может быть безбедной, но реальный вклад в совокупное знание оказывается значительно меньшим, чем мог бы быть. Выражаясь образно, именно здесь причина того, что психология предстает «бедной, бедной психологией», постоянно теряющей собственный предмет (М.Г. Ярошевский). С другой стороны, это явно препятствует осознанию реального богатства, т.к. отсутствует упорядоченность имеющегося знания.

Проблемам методологии истории психологии уделяли внимание такие выдающиеся отечественные исследователи как К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.В. Большакова, Е.А. Будилова, М.С. Гусельцева, А.Н. Ждан, А.Л. Журавлев, В.А. Карашан, Е.А. Климов, В.А. Кольцова, Е.В. Левченко, Н.А. Логинова, Т.Д. Марцинковская, И.А. Мироненко, Е.С. Минькова, О.Г. Носкова, Ю.Н. Олейник, А.В. Петровский, К.К. Платонов, М.С. Роговин, В.А. Роменец, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, А.Н.

Ткаченко, О.М. Тутунджян, Е.В. Шорохова, А.В. Юревич, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др. К сожалению, в рамках настоящей статьи в силу ограниченности ее объема нет возможности проанализировать методологические идеи вышеупомянутых авторов. Остановимся чуть подробнее на работах В.А. Кольцовой.

Детальную разработку проблемы методологии истории психологии получили в многолетних исследованиях В.А. Кольцовой (Кольцова, 2004, 2008). В работах В.А. Кольцовой получили проработку методологические основы современной истории психологии. Важно подчеркнуть, что В.А. Кольцовой удалось раскрыть противоречивость и альтернативность процесса психологического познания. Автором разработано новое расширенное понимание предметной области истории психологии и, что особенно важно, осуществлена концептуализация предметной области. В.А. Кольцовой разработаны такие важнейшие для современной истории психологии вопросы как классификация методов историко-психологического исследования, проанализированы проблемы источниковедения и историографии истории психологии (Кольцова, 2008). В работах В.А.Кольцовой получили осмысление новые тенденции и задачи историко-психологических исследований в современную эпоху.

Нельзя не согласиться с констатацией В.А. Кольцовой: «Разработка проблем методологии историко-психологического исследования – условие обеспечения достоверности и объективности получаемых знаний, предпосылка успешной реализации основной функции истории психологии – исследования и сохранения всего позитивного и ценного, что накоплено в ходе исторического познания» (Кольцова, 2008, с.8).

Вместе с тем, несмотря на достигнутые впечатляющие результаты, остаются некоторые методологические вопросы историко-психологического познания, которые требуют дополнительного обсуждения. Задача настоящей статьи состоит в детекции некоторых новых методологических вопросов и обсуждении возможных подходов к их решению. Главный тезис настоящей статьи состоит в попытке обоснования того, что

история психологии должна не только освещать прошлое, но и заглядывать вперед. Не отвергая ничего из наработок методологов истории психологии, мы пытаемся обнаружить новые грани методологического поиска в данной области.

История психологии в России в настоящее время представляет собой интенсивно и динамично развивающуюся область научной психологии, имеющей, что важно подчеркнуть, собственную методологию и соответствующие методологические разработки. В этой области существуют несомненные методологические достижения, представленные в первую очередь работами В.А. Кольцовой, А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковской, М.Г. Ярошевского, А.В. Петровского и др.

Издаются на русском языке зарубежные учебники и учебные пособия, что дает возможность сопоставить подходы к преподаванию этой дисциплины в различных культурных традициях. Достоинством упоминаемых как важное достижение то, что в последние годы становятся более доступными для заинтересованного читателя тексты по истории психологии: вышедшие хрестоматии по истории зарубежной психологии (П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан), отечественной (А.Н. Ждан), беспрецедентное для нашей истории психологии издание «Энциклопедия по истории психологии» (к настоящему времени опубликованы три тома в семи книгах), содержащее обширный материал по истории психологии.

Регулярно проходят представительные конференции по истории психологии. К числу наиболее значимых стоит отнести традиционные Московские встречи (состоялось пять конференций) и Арзамасский семинар, который проводится уже в третий раз.

Появились фундаментальные исследования, позволяющие осмыслить историю психологии как современную научную дисциплину, важнейшую отрасль психологической науки.

Масштабные достижения не должны заслонять и многочисленных разноуровневых методологических проблем, стоящих перед историей психологии и требующих специального обсуждения и решения.

Вместе с тем нельзя не заметить, что в современной истории психологии ярко и отчетливо проявляются проблемы, характерные для российской психологии в целом. На наш взгляд, главной такой проблемой является недостаточная методологическая проработанность историко-психологической науки и нерешенность ряда важных, имеющих методологические аспекты вопросов. Не имея возможности дать в рамках настоящего текста системного анализа методологических вопросов историко-психологической науки, остановимся предельно кратко лишь на некоторых, особенно актуальных, на наш взгляд, для современной истории психологии.

Основная часть. Обозначим некоторые из методологических проблем, стоящих, как нам представляется, перед современной отечественной историей психологии.

1. **Проблема факта.** Это общая проблема всех психологических наук (и, представляется, не только психологических). Остановимся на ней более подробно. Проблема факта в психологии представляет собой актуальную методологическую проблему современной психологии [8],[9], [21],[22]. Как ни удивительно, эта методологическая проблема не осознается в качестве таковой большинством исследователей. Многие исследователи ее не замечают, другие не подозревают о ее наличии. Убедительным аргументом в пользу справедливости сделанной выше констатации является следующее. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких толкований» [1, с. 568]. Это же самое 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. 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 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. 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.

В рамках психологии - как отечественной так и зарубежной - подобного рода работ не выполнялось. Исследование, направленное на специальное изучение психологического факта, проводится в рамках психологии впервые. До этого полагалось, что психологический факт по своей природе прост. Обстоятельством, внушающим оптимизм по поводу перспектив настоящего исследования, является философский подход к проблеме факта, в частности разрабатываемый А.Л.Никифоровым [19], [20]. Отметим, что для решения психологических задач философского анализа не достаточно, так как при философском анализе не раскрывается специфика психологического факта, вытекающая из понимания предмета психологии и специфики психологического исследования. Поэтому требуется специальное методолого-психологическое исследование. Новизна методологического подхода в настоящем проекте состоит в том, что подход, реализуемый в проекте, опирается на разработки в области когнитивной методологии, где проблема факта рассматривается в комплексе с другими методологическими понятиями, что позволяет выдвинуть гипотезы о природе, структуре и детерминантах научного факта в психологии.

Таким образом, остро необходима разработка концепции психологического факта. Концепция психологического факта будет содержать информацию о структуре психологического факта, его уровне строения, основных детерминантах. Это позволит разработать типологию факта в психологии. Оформление концепции факта и включение ее рамки когнитивной методологии позволит существенно обогатить методологию психологической науки. Понимание того, что есть психологический факт, какие факторы влияют на рецепцию и интерпретацию факта, позволит существенно продвинуться в повышении эффективности коммуникации в психологическом сообществе. Это можно рассматривать в качестве необходимого

этапа и первоочередного шага, направленного на интеграцию психологического знания.

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.

Завершая обсуждение этого вопроса, отметим, что разработка проблемы факта в психологии является необходимым условием для решения других методологических проблем.

2. Проблема фактологической основы истории психологии. Представляется, что этот тезис требует некоторых пояснений. Дадим их. Известно, что в истории психологии

существуют многочисленные белые пятна, мифы [6], [11], [15],[16]. В этом нет ничего удивительного, история психологии - живой процесс, в котором проводятся исследования, какие-то лакуны заполняются, появляются новые нерешенные вопросы и т.п. Между тем стоит обратить внимание, что целенаправленной специальной работы по формированию и проверке фактологической основы не проводится, вообще этим вопросам не уделяется необходимого внимания [11-18].

Для прояснения ситуации приведем пример. Во многих работах по истории психологии, в том числе и в учебниках, можно найти упоминания о «пирамиде потребностей А. Маслоу». Достаточно заглянуть в интернет, можно обнаружить многочисленные пирамид Маслоу, и плоскостные, и объемные. Между тем известно, что сам Маслоу данный термин не использовал. Графическое изображение появилось у германоязычных комментаторов работ Маслоу, с целью «придания наглядности» теориям выдающегося психолога.

По нашему глубокому убеждению, необходима специальная повседневная работа по организации и упорядочению фактологической основы в истории психологии.

3. Проблема терминологии в истории психологии.

Извечная проблема психологии. Она интенсивно обсуждалась в прошлом веке, о ней писали Н.Н.Ланге и Л.С.Выготский. Выготский сетовал, на то, что «одну гипотезу называют то монизмом, то двойственностью, то параллелизмом, то тождеством» [2, с.367]. Удивительнее всего, что для этого есть основания, т.к. «эта гипотеза сама может быть развита на почве тех или иных еще более общих воззрений и может принять тот или иной смысл в зависимости от них: одни подчеркивают в ней двойственность, другие — монизм и т. д. [2, с.367]. Актуальны по-прежнему рассуждения Л.С.Выготского, сделанные без малого век назад: «В пределе научное слово стремится к математическому знаку, т. е. к чистому термину. Ведь математическая формула есть тоже ряд слов, но слов до конца терминованных и потому условных в высшей степени. Поэтому всякое знание в такой мере научно, в какой математично (Кант). Но язык эмпирической психологии есть прямой антипод языка математического. Как показали Локк, Лейбниц и все языкознание, все

слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира» [2, с.369].

К сожалению, необходимо констатировать, что положение дел в этой области за прошедшие восемьдесят восемь лет совершенно не изменилось. Особенно обидно, что при подготовке новых поколений психологов этим вопросам не уделяется специального внимания. А, между тем, и без того сложная ситуация иногда дополнительно запутывается авторскими оценкам и самоназваниями. Скажем, к примеру, широко известно, что свой авторский подход Карл Густав Юнг после разрыва с Фрейдом определил как аналитическую психологию. Известно, почему он так поступил - в силу известных причин он не мог именовать свой подход психоанализом, но далеко уходить от него явно не хотелось. Поэтому как удачный для Юнга компромисс возникло название аналитическая психология. Хотя - если сравнивать юнговский подход с фрейдовским, особенно принимая во внимание метод симплификации, - правильнее, безусловно, было бы именовать юнговский подход синтетическим, но никак не аналитическим.

По нашему мнению, необходима специальная работа в направлении совершенствования терминологии. Она разнообразна, имеется много возможностей для ее осуществления. В частности, хочется упомянуть о перспективных, на наш взгляд, методах определения реальных и мнимых спектрах значений психологических понятий [6], [7], [8].

4. Проблема «клиширования». В истории психологии мы сталкиваемся с неизбежностью - необходимо представить взгляды того или иного автора в крайне сжатой, обозримой форме. Так появляются клише, которые имеют странную тенденцию перемещаться. Можно заметить, что некоторые клише кочуют и перемещаются из руководства в руководство и имеют, таким образом, весьма длинную жизнь. Вероятно, каждому, кому приходилось работать с источниками по истории психологии, доводилось оказаться в странной ситуации. Странность состоит в том, что знакомясь с текстами какого-то психолога XIX или XX столетия мы поражаемся свежести мысли и оригинальности суждений автора, но в историко-психологической литературе зачастую мы находим сжатый материал (клише), в котором оригинальность и свежесть исчезли напрочь, взгляды

исследователя упрощены, от богатства мыслей не осталось следа. Более того, достаточно часто доводится испытывать глубокое разочарование тем, как отображены в учебных текстах позиции того или иного автора, так как неадекватность репрезентации очевидна. Причина становится понятной, если мы обратимся к содержанию предыдущего пункта. Не у каждого автора «руки доходят» до первоисточников, а при заимствовании чужих клише велика вероятность наделить их совсем другим смыслом, так как используемая терминология не однозначна (см. выше).

5. Проблема «неявной» методологии. Еще одной сложностью, добавляющей неоднозначности в историко-психологическое пространство, является неопределенность авторами руководств и исследовательских подходов своих методологических позиций. Отсутствие соответствующих деклараций не означает их реального отсутствия. Оценки, которые получают те или иные события или идеи, реально определяются методологическими позициями авторов.

6. Проблема усиления методологической составляющей при описании истории психологии. При описании и изложении истории психологии существенным недостатком является описательность. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда - знанием о том, что наука «собой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М.Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический

анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы [3],[4],[5],[9],[10].

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например, [6],[7],[12]. Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

7. Проблема отсутствия (недостаточной разработанности) философской психологии.

Нам уже приходилось писать о философии психологии и о философском уровне методологии психологии. На наш взгляд, самые серьезные методологические проблемы современной

отечественной истории психологии связаны с недостаточной разработанностью этих разделов психологии. Коротко обозначим самое основное. Научная психология, историю которой стараются зафиксировать в первую очередь, исторически представляет собой лишь одну - несомненно важнейшую - но одну ветвь психологического знания. Параллельно развиваются и другие ветви - практическая психология, философская психология. Только философский уровень методологии психологии может зафиксировать актуальные для того иного временного отрезка отношения между этими потоками психологического знания. Философский уровень обеспечивает единство психологии, обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. В данном пункте требуются хотя бы минимальные пояснения. Дадим их. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, только, к сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. Вряд ли стоит разяснить, что от этих представлений (в разной степени осознанных и отрефлектированных) в значительной степени зависит эффективность собственных научно-психологических исследований. Предполагаем осуществления цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии.

В статье очерчен круг методологических проблем, стоящих в настоящее время перед отечественной историей психологии. Наиболее значимыми из них являются проблема факта, проблема фактологической основы, проблема терминологии, проблема клиширования и др. Показано, что ядром

методологических сложностей на современном этапе является недостаточная разработанность философии психологии как высшего уровня методологии психологической науки.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. [Текст] / Аристотель. – Т.1. – М. : Мысль, 1975.
2. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова СПб. : Прайм Еврознак, 2008.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений [Текст]. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982.
4. Ждан А.Н. История психологии. [Текст] / А.Н.Ждан. – М. : 1997. – 442 с.
5. Ивановский В.Н. Ассоциационизм психологический и гносеологический. Историко-критическое исследование. Часть 1. [Текст] / В.Н.Ивановский. – Казань : Типолитограф. Императорского университета, 1909. – 128 с.
6. Кольцова В.А., Олейник Ю.Н. История психологии: теоретические и методологические проблемы исследования [Текст] / В.А.Кольцова, Ю.Н.Олейник // Современная психология. – М. : Инфра-М, 1999. – С. 578-590.
7. Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. [Текст] / Р.Дж. Коллингвуд. – М. : Наука, 1980. – 486 с.
8. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. [Текст] / В.А.Кольцова. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2008.
9. Кольцова В.А. Методолого-теоретические основы историко-психологического исследования. [Текст] / В.А.Кольцова. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2004
10. Мазилев В.А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе [Текст] // Человеческий фактор: Социальный психолог. – Выпуск 2(24). – 2012. – С.35-42.
11. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) [Текст]. – Ярославль : МАПН, 2012.
12. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр

психологии) [Текст]. – Издание второе, стереотипное. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012.

13. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст] : монография / В.А. Мазилев. – Ярославль, 2007.

14. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы [Текст] : монография. – Ярославль : МАПН, 2008. – 112 с.

15. Мазилев В.А. О предмете научной психологии: утраты и обретения [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – № 1. – Том 2 (психолого-педагогические науки). – 2014. – С. 266-270

16. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – № 2 – Том 2 (психолого-педагогические науки. – 2014. – С. 202-210

17. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе [Текст] // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. Вып. 1(9), 91 - С. 44-47

18. Мазилев В.А. История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.. – 2014. – №2. – С.94-100.

19. Мазилев, В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149-155.

20. Мазилев В.А. Интегративная методология современной психологии [Текст] // Вестник интегративной психологии. – 2006. – С. 13-19.

21. Мазилев В.А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) [Текст] // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 61-85.

22. Мазилев В.А. О предмете психологии [Текст] // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – № 1. – С. 55-72.

23. Мазиллов В.А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией Ю.П. Поваренкова. – 2007. – С. 42-48.
24. Мазиллов В.А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы [Текст] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 3-21.
25. Мазиллов В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – № 3. – С. 174-186.
26. Никифоров, А.Л. Факт [Текст] // Новая философская энциклопедия. – Т. 4. – М., 2010. – С.157-158
27. Никифоров, А.Л. Философия и история науки. [Текст] / А.Л.Никифоров. – М. : Идея-Пресс, 2008. – 264 с.
- 28.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. [Текст] / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М. : РГГУ, 1994.
- 29.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. [Текст] / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
30. Психологическая наука в России XX столетия [Текст]. – М. : ИП РАН, 1997.
- 31.Роговин М.С. Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. [Текст] / М.С.Роговин, Г.В.Залевский. — Томск, 1988.
32. Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А. Забытый съезд: Первый Всероссийский съезд по психоневрологии [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – 2013. – № 4. – Том 2 (психолого-педагогические науки). – С. 251-260.
33. Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А. Неизвестные съезды: Второй психоневрологический [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – № 1. – Том 2 (психолого-педагогические науки), 2014. – С. 277-287.
34. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. [Текст]. / Д.Шульц, С.Шульц. – СПб. : Евразия, 1998.
35. Ярошевский М.Г. История психологии. [Текст] / М.Г.Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

36. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. Изд. 2-е, доп. [Текст]/ М.Г.Ярошевский // М. : Политиздат, 1974. – 447 с.

37. Carus F.A. Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie. [Текст] / F.A.Carus. Leipzig, 1808. 289 s.

УДК 159.9.072

О.В. Ракитина

**ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Представлены результаты изучения научно-исследовательской компетентности студентов, аспирантов и преподавателей педагогического вуза. Определены задачи психологического сопровождения преподавателей вуза в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, психологическое сопровождение, научно-исследовательская компетентность, преподаватели вуза.

O.V. Rakitina

**PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SERVICE SCIENTIFIC
AND PEDAGOGICAL WORKERS IN SYSTEM OF
ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

Abstract. Results of studying of research competence of students, graduate students and teachers of pedagogical higher education institution are presented. Problems of psychological maintenance of

teachers of higher education institution in system of additional professional education are defined.

Key words: *system of additional professional education, psychological maintenance, research competence, teachers of higher education institution.*

Одним из направлений модернизации высшего профессионального образования, осуществляемого на основе Федерального Закона (ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации», стало внедрение уровневой системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура». Аспирантура, которая прежде относилась к системе послевузовского образования, теперь является третьей ступенью высшего профессионального образования, а подготовка выпускника аспирантуры предусматривает высокий уровень его квалификации в области исследовательской и преподавательской деятельности.

Происходящие преобразования определяют содержательные аспекты повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических работников высшей школы. В частности, повышается значение тех модулей образовательных программ, которые направлены на совершенствование научно-исследовательской компетентности (НИК) преподавателей вуза.

Научно-исследовательская компетентность – сложное и многоуровневое психологическое новообразование субъекта научно-исследовательской деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание научно-исследовательской деятельности.

Исследовательской группой на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского было осуществлено многоплановое исследование, **цель** которого состояла в изучении научно-исследовательской компетентности субъекта с позиций теории системогенеза учебной и профессиональной деятельности.

Предмет исследования – научно-исследовательская компетентность студентов, аспирантов и преподавателей

педагогического вуза.

Задачи исследования состояли: 1) в определении качества НИР и специфики развития научно-исследовательской компетентности на этапах профессионального обучения и научно-преподавательской деятельности; 2) в выявлении психолого-педагогических условий формирования научно-исследовательской компетентности студентов, аспирантов и преподавателей педвуза; 3) в выявлении закономерностей развития научно-исследовательской компетентности; 4) в выработке рекомендаций по совершенствованию организации научно-исследовательской работы в вузе.

Участники исследования: студенты бакалавриата (n=147), магистранты (n=51), аспиранты (n=51) и преподаватели (n=59) ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Выборка преподавателей состояла из 13 профессоров, 27 доцентов, 13 старших преподавателей, 6 ассистентов.

Методы исследования. Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: метод анкетирования, метод фокус-группы, метод концентрации суждений, метод самооценки научно-исследовательских компетенций, метод экспертных оценок. Научно-исследовательская компетентность студентов и аспирантов изучалась в двух аспектах: студенты и аспиранты осуществляли самооценку уровня развития НИК, а их научные руководители давали экспертную оценку. Научно-исследовательская компетентность преподавателей изучалась методом самооценки с помощью специальной анкеты. Полученные данные обрабатывались методами первичной математической статистики, также использовался критерий значимости различий и корреляционный анализ.

В результате проведенного многопланового исследования были определены основные виды научно-исследовательских компетенций, их содержание для ступеней бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, для научно-преподавательской деятельности, определена специфика научно-исследовательской компетентности студентов бакалавриата, магистратуры, а также аспирантов и преподавателей вуза. Кроме того, были выявлены критерии эффективности НИР, изучены другие аспекты [3], [4], [5], [6].

Проведенное исследование обозначило две проблемы в области формирования научно-исследовательской компетентности. Во-первых, проблема *мотивации научно-исследовательской работы* студентов, аспирантов и преподавателей вуза, независимо от уровня обучения и квалификационного статуса. Во-вторых, проблема в области *целеполагания НИР*. Целеобразующие компетенции характеризуются невысоким уровнем развития не только у преподавателей. Их формирование является сложной задачей на всех ступенях обучения – в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Проблема целеполагания представляет собой важную «мишень» психологического сопровождения.

В публикации Бугайчук Т.В. (2013) отмечается, что мотивационный потенциал профессиональной деятельности является важным компонентом структуры профессиональной идентичности [2]. Поскольку компетенции в области мотивации и целеполагания – основа общей компетентности профессионала, их необходимо формировать не только в период обучения, но и продолжать развивать на всех этапах профессиональной деятельности.

Анализ публикаций по данной тематике, коллективный опыт реализации проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» (2009-2011 гг.), собственный многолетний опыт автора в области руководства НИР студентов дает основания признать, что в отношении научно-исследовательской работы в современных российских вузах сложилась непростая ситуация. С одной стороны, научная работа является самостоятельным видом профессиональной деятельности. С другой стороны, в традициях российской вузовской науки сформировалась, по выражению Ф.Д. Рассказова и С.Н. Степановой «бессистемная» модель научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов, при которой определяющее значение имеет личность самого научного руководителя, его авторитет, его индивидуальный стиль работы со студентами и аспирантами. В результате качество и уровень НИР, своевременность ее подготовки во многом определяется энтузиазмом, мотивацией, профессиональным опытом и мастерством научного

руководителя, чьи усилия позволяют удерживать планку научных достижений студентов и аспирантов на том или ином уровне. Как справедливо замечают Ф.Д. Рассказов и С.Н. Степанова, «...участие же профессорско-преподавательского состава в научно-исследовательской работе студентов зачастую не поощряется ни материально, ни морально, поэтому необходимо искать пути и методы активизации этой работы» [7, с.19].

Следует подчеркнуть, что проблемы мотивации научно-исследовательской работы могут и должны быть решены в первую очередь через внедрение системы мотивации научно-педагогических работников вуза, необходимость которой очевидна.

Проведенное нами исследование позволяет определить также и ряд *частных задач психологического сопровождения*, направленного на повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей: содействие формированию и сохранению активной позиции выпускника и молодого преподавателя при выборе им научной и преподавательской деятельности; помощь в выборе преподавателем программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации с учетом его индивидуальных способностей и интересов; содействие в овладении конструктивными способами аргументации и отстаивания своей точки зрения; помощь в развитии рефлексивной профессиональной позиции преподавателя и др.

Таким образом, специалисты, которые осуществляют или могут осуществлять психологическое сопровождение в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников, должны привлекаться, наряду с другими специалистами (менеджерами, педагогами, социологами, экономистами), к решению ряда *комплексных* задач организации НИР в вузе.

Во-первых, к разработке системы мотивации научно-исследовательской деятельности студента, аспиранта, преподавателя.

Во-вторых, к консультативной работе с теми аспирантами или молодыми преподавателями, которые в силу

внутренних личностных барьеров допускают задержки в подготовке и защите диссертации, а также при появления иных психолого-педагогических трудностей в подготовке работы.

В-третьих, к организации альтернативных направлений и форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических работников с учетом их исследовательских и практических интересов. Возможность выбора – важный мотивационный ресурс для продолжения научно-исследовательской работы.

В-четвертых, к разработке технологии дистанционного руководства НИР студентов и аспирантов, прежде всего, для заочных форм обучения. Для этого целесообразно обобщить опыт практического дистанционного руководства НИР, имеющийся у преподавателей-слушателей факультета профессиональной переподготовки, подготовить соответствующее методическое обеспечение.

В-пятых, к разработке адекватных норм учета временных затрат преподавателя на руководство НИР, включая дистанционное заочное консультирование (гораздо более затратное по времени и личностным ресурсам преподавателя), а также временных затрат на подготовку студентов и аспирантов к участию в конкурсах исследовательских проектов и пр.

В заключение отметим, что психолого-педагогический аспект проблемы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей очень точно обозначен в публикации В.Н. Белкиной и Г.В. Сергеевой (2011 г.). Рассматривая проблемы перехода на двухуровневую модель высшего образования, они обозначили две приоритетные задачи, которые необходимо решать: «...методическое и научное обеспечение реализации новых образовательных программ, а также переподготовка, повышение квалификации преподавателей и колледжей и вузов. Дело в том, что новая образовательная модель потребует от преподавателей сделать акцент на обучении студентов тому, что он сам не умеет (анализировать, обобщать, интегрировать информацию, проецировать теорию на практическое поле своей будущей профессиональной деятельности). Получение же информации становится сегодня вполне доступным для тех, кто хочет

получить образование. Вопрос, следовательно, в перестройке профессионального самосознания тех, кто учит студента. А это, как известно, трудный процесс» [1, с. 162]. С этим нельзя не согласиться.

Скажем больше: в перестройке профессионального самосознания научно-педагогических работников и заключается *миссия* дополнительного профессионального образования, не только существующего, но и активно *действующего* в современном образовательном пространстве.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**.

1. Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей высшей школы – важнейшее направление в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

2. В области совершенствования научно-исследовательской компетентности преподавателей обозначаются два приоритетных направления: формирование личностно-мотивационного ресурса и компетентности в области целеполагания.

3. Психологическое сопровождение является необходимым условием совершенствования научно-исследовательской компетентности профессионала.

Библиографический список

1. Белкина В.Н., Сергеева Г.В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. «Психолого-педагогические науки». – 2011. – Т. 2. – № 4. – С. 159-162.
2. Бугайчук Т.В. Профессиональная идентификация будущего преподавателя на современном этапе развития образования: структура и характеристика [Текст] // Психологические науки. Международный научно-исследовательский журнал.– 2013. – № 9 – С. 34-37.
3. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе//Каспийский регион: политика экономика, культура 2014 г. № 1 (38). С. 190 – 198.

4. Новиков М.В., Ракитина О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 143-150.
4. Ракитина О.В. Релевантность критериев качества научно-исследовательской работы обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре (психолого-педагогические аспекты) [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 1. – Т. 2. – С. 123-129.
5. Ракитина О.В. Психолого-педагогические закономерности развития научно-исследовательских компетенций обучающихся в педагогическом вузе [Текст] // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки» – 2010. – №4 (65). – С. 198-204.
6. Рассказов Ф.Д., Степанова С.Н. Современные проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузах [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 18-21.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреянова И.В., кандидат юридических наук, Псковский государственный университет jurist-i@mail.ru (I.V. Andreyanova, candidate of legal Sciences Pskov State University).

Ардабачкая И.А., заместитель директора ГБОУ гимназия №1409 г. Москва, irina.a5@mail.ru (I.A. Ardabatskaya, Deputy Director GBOU gymnasium №1409, Moscow).

Балагурова С.В., старший воспитатель Муниципального образовательного автономного учреждения СОШ № 10 г. Рыбинска Ярославской области sveta.knop@yandex.ru (Senior tutor of Municipal educational autonomous formation of High educational school No. 10 of Rybinsk of the Yaroslavl region).

Бугайчук Т.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского mischenko@inbox.ru (T.V. Bugaychuk, Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education, The Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky. mischenko@inbox.ru).

Буракова Г.Ю., кандидат педагогических наук, доцент Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского g.burakova@yspu.org (G.Y. Burakova, PhD, Associate Professor Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky).

Бычкова Е.П., магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет byjenya@mail.ru (E.P. Bychkova, undergraduate Saint Petersburg State University).

Волкова М.Г., кандидат психологических наук, доцент. M.G. Volkova PhD in Psychology Sciences, Associate Professor

Гунта Келли – Национальный Генеральный секретарь YMCA YWCA (Латвия), imka@imka.lv (YMCA-YWCA National General Secretary: Gunta Kelle, gunta@imka.lv).

Гурьянчик В.Н., кандидат исторических наук, доцент. Филиал военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Ярославль) vit-gurjanchik@yandex.ru (V.N. Guryanchik, Ph.D. in History, Associate Professor Branch of the Military Space Academy A.F. Mozhaiskii, Yaroslavl)

Доссэ Т.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, fpk5@mail.ru (T.G. Dosse, Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education, The Yaroslavl state pedagogical university named after K.D Ushinsky.fpk5@mail.ru)/

Захарова Д.А., студентка IV курса специальности «Безопасность жизнедеятельности», Вятский государственный гуманитарный университет (D.A. Zakharova, IV year student of the specialty «Life safety», Vyatka State University)/

Карпова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского karpovafmf@mail.ru Т.N. Karpova, Ph.D., associate professor Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky).

Князев М.В. Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (филиал г.Ярославль) knyazev76.@yandex.ru M.V. Knyazev Professor, Military Space Academy. A.F. Mozhaiskogo (Yaroslavl branch)

Короткова Т.А., директор ГКУ СО ЯО СРЦ «Росинка», priutros@mail.ru (T.A. Korotkova).

Коряковцев С.П., кандидат педагогических наук ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ, филиал в г. Ярославль) kcp52445@yandex.ru (PhD, VPO «Moscow State University of Railway Transport» (МИИТ), (a subsidiary of Yaroslavl).

Коряковцева О.А., доктор политических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, youth1@mail.ru (O.A. Koryakovtseva, Doctor of Political Sciences, the Dean of the Supplementary Vocational Education Faculty, Professor of the Chair of Theory and Methodology of Vocational Education Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky).

Костригин А.А., ассистент кафедры психологии управления Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского artdzen@gmail.com (A.A. Kostrigin, assistant of department of psychology of management Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod).

Кострыкин П.А. Филиал ВКА им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль) pavel_kostrikyn@mail.ru (Yaroslavl branch of Military space academy named after A. F. Mozhayskiy).

Кострыкина С.В. МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» (г. Харабали).

Красильникова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент ЯФ Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского poussin15031981@mail.ru (E.V. Krasilnikova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor Yaroslavl branch of Military space academy named after A. F. Mozhayskiy).

Кротова М.Н., аспирант. Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (филиал г. Ярославль) gribok-masha@mail.ru M. N. Krotova, graduate student. Military space Academy named A. F. Mozhayskiy (branch, Yaroslavl).

Лебедева Т.С., кандидат педагогических наук, старший преподаватель Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского lebedevats51@yandex.ru (T. S. Lebedeva, PhD in Pedagogical Sciences, senior lecturer of Yaroslavl state pedagogical University named K. D. Ushinsky).

Люлюкин В.В., кандидат исторических наук, доцент, Псковский государственный университет jurist-i@mail.ru V.V. Lyulyukin, Ph.D., associate professor Pskov State University.

Ляндаев А.А., доцент Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (филиал г.Ярославль) a.lyandaev@yandex.ru .A. Lyandaev, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor Yaroslavl branch of Military space academy named after A. F. Mozhayskiy).

Мазиллов В.А. доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» v.mazilov@yspu.yar.ru. V.A. Mazilov doctor of psychology, professor, academician of the IAP, head of the general and social psychology chair at K.D. Ushinsky's Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl.

Макеева Т.В. кандидат педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,

makeeva.tatyana@inbox.ru T.V. Makeyeva, Ph.D., Associate Professor Yaroslavl State Pedagogical University. K.D.Ushinsky.

Моднов С.И., кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, modnovsi@ystu.ru (S.I. Modnov, Candidate of Technical Sciences, associate professor Yaroslavl State Technical University).

Морогин В.Г., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии медико-психолого-социального института ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Абакан, morogin_vg@khsu.ru (V.G. Morogin doctor of psychology, professor, academician of the IAP, professor of the psychology chair at N.F. Katanov's Khakass State University, Abakan).

Нагорнов И.В., старший методист отдела ситуационного анализа МОУ ГЦРО (Ярославль) ilya_gor@mail.ru (I.V. Nagornov senior methodologist of situational analysis GTSRO (Yaroslavl)).

Ракитина О.В., кандидат психологических наук, доцент Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского soratnic@yandex.ru (O.V. Rakitina, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy).

Розова Т.Т., кандидат физико-математических наук, доцент Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (филиал г.Ярославль) reativ@mail.ru (T.T. Rozova, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor Military Space Academy named after A.F. Mogajskiy).

Рублёва О.С., кандидат филологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров olgarue@mail.ru (O.S. Rubleva, PhD in Philology, Associate Professor, Vyatka State University).

Рыбникова Е.В., кандидат педагогических наук, Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (филиал г. Ярославль) marinavlk@mail.ru (E.V. Rybnikova, PhD in Pedagogical Sciences Military Space Academy named after A.F. Mogajskiy).

Свинар Е.В., кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный гуманитарный университет svinarelena@rambler.ru (E.V. Svinarov, PhD, Associate Professor).

Слепко Ю.Н., кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета Ярославский государственный

педагогический университет им. К.Д. Ушинского (J.N. Slepko, Ph.D., associate professor, dean of the Faculty of Education Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Yshinskiy).

Соколова М.В. кандидат педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, sokolovamv@rambler.ru (M.V. Sokolova, PhD, Associate Professor Yaroslavl State Pedagogical University. KD Ushinskogo).

Стоюхина Н.Ю., кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского Natast0@rambler.ru (PhD in Psychology Sciences, Associate Professor Lobachevsky Nizhny Novgorod State University).

Тарабарина Т.И., кандидат педагогических наук, доцент Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского lingo27@mail.ru (PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor The Yaroslavl state pedagogical university named after K.D Ushinsky).

Тарханова И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского tarhanova3000@mail.ru (I.Y. Tarhanova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor Vyatka State University of Humanities) Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Yshinskiy).

Тюкина Л.А., старший преподаватель Ярославский государственный технический университет ltyukina@yandex.ru (L.A. Tyukina, senior teacher Yaroslavl State Technical).

Угарова М.Г. кандидат психологических наук, старший методист МОУ ДПО ГЦРО (г. Ярославль) (M.G. Ugarova Ph.D., senior methodologist GTSRO (Yaroslavl).

Упенице Ирэна, доктор педагогических наук, асс. профессора кафедры общественного здоровья и социального благосостояния Рижского университета им. П. Страдина (I. Upeniece, Riga Stradins University Faculty of Public Health and Social Welfare Department of Sports and Nutrition as Assistant Professor).

Усанина Н.С., кандидат педагогических наук, заведующая МДОУ детский сад № 109, Ярославль mdou-109@mail.ru (N.F. Nuhareva, deputy director of school number 13 in Yaroslavl) (N.S. Usanina, PhD, Head of Kindergarten. Kindergarten number 109, Yaroslavl).

Федорова П.С., кандидат психологических наук, психолог Красноперекопского психоневрологического интерната, г. Ярославль, rkoryakovceva@yandex.ru (P.S. Fedorova, Ph.D., a psychologist Krasnoperekopsky neuropsychiatric boarding, Yaroslavl).

Филиппова М.В., директор Красноперекопского психоневрологического интерната, г. Ярославль kpn1450367@mail.ru (M.V. Filippova, director Krasnoperekopsky neuropsychiatric boarding, Yaroslavl).

Хухарева Н.Ф., заместитель директора МОУ СОШ № 13 г. Ярославля nhuhareva@yandex.ru

Чистяков П.Б. старший методист МОУ ДПО ГЦРО (г. Ярославль) osa-gcro@ya.ru (P.B. Chistyakov senior methodologist GTSRO (Yaroslavl).

Шипитко Л.М., кандидат педагогических наук, методист ГКУ СО ЯО СРЦ «Росинка», priutros@mail.ru

Шубин В.А., кандидат педагогических наук, Институт повышения квалификации и переподготовки Учреждения образования республики Беларусь «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина» (V. A. Shubin, PhD, the Institute for training and retraining of educational Institutions of the Republic of Belarus "Brest state University named A. S. Pushkin).

Научное издание

**Дополнительное профессиональное образование
в условиях модернизации**

Материалы седьмой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)

Научный редактор Михаил Васильевич Новиков

Технический редактор С.А. Сосновцева

Подписано в печать 06.07.2015

Формат 60x92/16.

Объем 19,25 п. л., 14,5 уч.-изд. л.

Тираж 100 экз.

Заказ №184

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44