

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

# **ПОДГОТОВКА КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 2

Ярославль  
2010

УДК (063)37  
ББК 72  
П 44

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

П 44      Подготовка кадров в условиях модернизации образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 342 с.

В сборнике опубликованы материалы докладов 65-й научной конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Представлены результаты исследований в области педагогики и психологии ученых, аспирантов, соискателей, а также учителей-практиков. Книга рассчитана на читателей, которых волнуют проблемы психолого-педагогической теории и практики.

Редакционная коллегия: М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, В.А. Мазилев, Д.С. Молоков, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Паладьев.

**ISBN 978-5-87555-607-4**  
**978-5-87555-584-8 (Часть 2)**

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010  
© Авторы материалов, 2010

## **СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

### **ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**УДК 37.06**

**© А.В. Золотарева**

#### **Подготовка менеджеров образования в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования: постановка проблемы исследования**

Современные стратегии развития образования в России, определяемые потребностями общества и государства, направлены на создание качественно нового подхода к функционированию как системы образования в целом, так и отдельных образовательных учреждений. Достижение поставленных целей и задач во многом зависит от качества управления системой образования на всех уровнях. На протяжении длительного времени приоритетным подходом в подборе управленческих кадров для образовательных учреждений была педагогическая карьера кандидатов. Директором образовательного учреждения в основном становились педагоги, зарекомендовавшие себя как эффективные профессионалы. Вместе с тем, управление – это особый вид деятельности, имеющей свое содержание, формы организации, требующей определенных профессиональных качеств. Управление – это наука, позволяющая объективно оценивать ситуацию, грамотно проводить анализ проблем, учитывать факторы и тенденции изменений внешней и внутренней среды организации.

Как объект управления сфера образования обладает целым рядом специфических свойств, отличающих ее от управления не только промышленным предприятием, но и управления организацией сферы услуг. Это определяет необходимость поис-

ка такой модели подготовки кадров, которая бы, с одной стороны, формировала управленческие компетенции, а с другой – учитывала особенности функционирования и развития системы образования в целом и образовательного учреждения в частности.

Первое десятилетие 2000-х гг. стало новой вехой в подготовке управленческих кадров для сферы образования. При этом широко использовались возможности системы дополнительного профессионального образования: курсы повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. Однако проблема подготовки управленцев для образования в системе высшего профессионального образования оставалась практически не решенной.

Переход на многоуровневую систему высшего профессионального образования и разработка новых ФГОС ВПО определили новые возможности для целенаправленной подготовки менеджеров сферы образования в рамках высшего профессионального образования на двух уровнях – бакалавриата и магистратуры. Совокупность требований ФГОС является обязательной для всех образовательных учреждений ВПО на территории Российской Федерации. При этом в основе ФГОС лежит компетентностный подход и по результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры выпускник должен обладать определенными компетентностями. Совокупность компетентностей могут представлять собой компетентностную модель, соответствующую требованиям ФГОС. Для реализации требований ФГОС каждый вуз должен разработать основную образовательную программу с учетом специфики, направления и профилей подготовки, особенностей научной школы и потребностей рынка труда. Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, в сочетании с внеаудиторной работой. Основная образовательная программа должна содержать региональный и вузовский компонент, дисциплины по выбору, учебную и производственные практики, учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса.

Переход на новую систему ВПО необходимо осуществить в краткие сроки, разработать все необходимые норматив-

ные и методические материалы, подготовить кадры, способные их реализовывать на новом уровне.

Все вышесказанное определяет проблему поиска *научно-методических основ реализации компетентностной модели подготовки менеджера по профилю «менеджмент в образовании», обеспечивающей необходимое качество образования при переходе на многоуровневую систему высшего профессионального образования.*

При этом можно выделить следующие аспекты данной проблемы:

- внедрение новых стандартов высшего профессионального образования подготовки менеджера уровней бакалавра и магистра по направлению «менеджмент», усиление фундаментальной подготовки студентов одновременно с активизацией практико-ориентированного подхода в организации образовательного процесса;

- выявление особенностей подготовки управленческих кадров, способных повысить качество управленческой деятельности в сфере образования;

- усиление ориентации на реализацию человеческого фактора в менеджменте, развитие социально-психологической составляющей менеджерской подготовки за счет использования потенциала педагогических дисциплин и образовательных возможностей педагогического вуза;

- разработка и реализация компетентностной модели подготовки менеджеров образования, соответствующей требованиям современной образовательной политики, потребностям общества, государства, системы образования;

- совершенствование системы подготовки менеджера на основе реализации компетентностной модели, повышение качества образовательной деятельности с учетом особенностей формирования новых компетентностей менеджера, определения возможностей реализации каждой компетентности на уровне бакалавра и магистра по профилю «менеджмент в образовании»;

- разработка вариантов профилей подготовки бакалавра и магистра по профилю «менеджмент в образовании» с учетом особенностей педагогического вуза;

- укрепление связей между наукой, образованием и современным рынком труда, в том числе, на основе достижения соответствия содержания образования требованиям заказчиков, высокой удовлетворенности учащихся и работодателей качеством подготовки менеджеров образования с учетом требований международных стандартов качества;

- закрепление выпускников магистров и бакалавров направления «менеджмент» в вузе на преподавательских должностях, учебе в аспирантуре;

- выявление условий и методов подготовки менеджеров образования, реализующих инновационное поведение, обладающих конкурентоспособностью, способных выполнять менеджерские функции в новых условиях развития системы образования, включая рыночную среду, направления модернизации российского образования;

- разработка модели оценки качества подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе;

- реализация партнерства в подготовке менеджеров образования в системе вуз-государство (местное самоуправление)-общество-работадатели;

- выявление особенностей подготовки менеджеров образования в рамках разных направлений ФГОС ВПО;

- выявление перспектив развития системы подготовки менеджеров образования в контексте проводимой реформы образования в России.

- привлечение аспирантов и студентов к исследованиям проблем менеджмента в образовании и проблем подготовки менеджера в системе высшего профессионального образования.

Несмотря на то, что в современных российских условиях менеджеров образования готовят вузы разных профилей и форм собственности, возможности у них разные. Возникает вопрос: условия какого вуза оптимальны для подготовки менеджеров образования? Педагогический вуз в этом отношении обладает значительно большим потенциалом, поскольку одним из требований, которые предъявлялись и будут предъявляться к менеджерам образования, – наличие педагогического опыта.

Реализация данной возможности может проходить в педагогическом вузе в нескольких направлениях бакалавриата и магистратуры новых ФГОС ВПО, в том числе:

- по направлению «Менеджмент» (данный вариант получил наибольшее распространение как в государственных, так и негосударственных вузах);

- по направлению «Технологическое образование» (в ФГОС ВПО 2000 года по данному направлению была аннотирована магистерская программа «Менеджмент в образовании»);

- по направлению «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» (в рамках данных направлений также предусмотрена магистерская программа «Менеджмент в образовании»).

Как показывают предварительные исследования, первый вариант получил наибольшее распространение как в педагогических, так и непедагогических вузах. Но если в первом случае это носило закономерный характер, хотя и было связано не только с профилем вузов, но и с открытием специальности «Менеджмент», то во втором – «Менеджмент в образовании» стал одной из программ подготовки, прежде всего, магистров, но недостаточно учитывающих особенности педагогической деятельности.

На кафедре управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского начато исследование проблемы подготовки менеджеров в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования. В данном исследовании предлагается использовать потенциал педагогического вуза для подготовки бакалавра и магистра по профилю «менеджмент в образовании». В проекте предлагается выполнение исследований силами студентов в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ, аспирантами в рамках диссертационных исследований под руководством докторов и кандидатов наук

Планируется получить следующие результаты:

- систематизация и предварительная оценка результатов подготовки бакалавра и магистра по направлению «Менеджмент», по профилю «менеджмент в образовании» на основе теоретического анализа, изучения отечественного и зарубежного опыта, статистических данных рынка труда и востребованности

выпускников-менеджеров разных вузов, сравнительного анализа востребованности выпускников-менеджеров педагогических и непедагогических вузов, в том числе анализа закрепления выпускников-менеджеров в системе образования, в аспирантуре, на преподавательских должностях;

- обоснование компетентностной модели выпускника-менеджера по профилю «менеджмент в образовании» с учетом требований новых государственных стандартов подготовки бакалавра и магистра по направлению «Менеджмент», а также возможностей регионального и вузовского компонента педагогического вуза;

- основная образовательная программа подготовки менеджера по профилю «менеджмент в образовании», представляющая собой совокупность учебно-методической документации и включающая учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебных и производственных практик, научно-исследовательской работы, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

- учебно-методические комплексы по предметам подготовки бакалавра и магистра по профилю «менеджмент в образовании» в педагогическом вузе в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования с учетом особенностей реализации компетентностной модели и вариантов профилей подготовки бакалавра и магистра по направлению «Менеджмент»

- описание педагогических приемов, методов, технологий развития профессиональных компетентностей выпускников-менеджеров по профилю «менеджмент в образовании»;

- описание объективных и конкретных процедур оценки качества, оценочных средств реализации компетентностной модели выпускника-менеджера по профилю «менеджмент в образовании» с учетом требований новых государственных стандартов подготовки бакалавра и магистра по направлению «Менеджмент»;



- подготовка коллективной монографии и методических рекомендаций по реализации компетентностной модели подготовки бакалавра и магистра по профилю «менеджмент в образовании», а также научно-методических материалов на бумажных и электронных носителях для студентов и преподавателей высших учебных заведений, размещение их на сайте вуза, в сети Интернет.

Предполагаемыми методами работы могут быть *теоретические методы*: анализ литературы и исследований по проблемам обучения в высшей школе, профессиональной подготовки менеджеров, компетентностного подхода, исследовательской деятельности; сравнительно-сопоставительный анализ содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования управленческих специальностей, содержания учебно-методических комплексов подготовки менеджера в педагогическом и непедагогическом вузах; изучение и обобщение педагогического опыта; моделирование; и *эмпирические методы*: наблюдение; тестирование, опытная работа; анализ результатов деятельности.

УДК 37.09

© Л.М. Исупова

**Формирование профессиональной компетентности  
средствами новых информационных технологий  
в процессе подготовки менеджеров в вузе**

Современные социально-экономические условия развития общества выдвигают повышенные требования к будущим специалистам высшего профессионального образования. Одной из стратегических задач высшего образования становится задача формирования личности с высоким уровнем профессиональной компетентности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим и социальным условиям, к информационным нагрузкам.

В то же время современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, появлением новых

информационных технологий, коренным образом изменяющих жизнь людей и фундаментально меняющих требования к подготовке специалистов.

Приоритетной целью образования становится развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку.

Практика отечественного образования свидетельствуют о возрастающем интересе к вопросам, касающимся профессиональной компетентности специалистов, а социальный заказ, требующий совершенствования профессиональной подготовки менеджеров, владеющих информационными технологиями, ставит перед высшей школой задачу, требующую создания таких совокупностей педагогических условий для формирования профессиональной компетентности менеджеров, которые позволили бы выпускнику быстро адаптироваться к трудовой деятельности и справиться с большим объемом информации.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы компетентностей, включающей универсальные, надпредметные, полипрофессиональные умения, навыки и способы их эффективного применения на практике.

Если под компетенцией можно понимать личную способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности, то понятие "Компетенция" включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Так, например, компетенции менеджера могут включать в себя системность мышления, умения анализировать ситуацию, навыки ведения переговоров и управления персоналом, знания в соответствующей области экономики и т.д.

Освоение определенного уровня компетенции рассматривается как способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся тре-

бований конкретной ситуации или проблемы, то есть уровень компетенции определяется способностью справляться со сложными непредсказуемыми ситуациями или изменениями в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы.

Образование во все времена было направлено на развитие человека. Его основная задача: научить обучаемого самостоятельно работать, самому выстраивать систему своих знаний, исходя из собственных запросов, возможностей, устремлений, а также обеспечить освоение и воспроизводство им социального опыта. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей.

Целью компетентностного подхода является качество образования, особенностью компетентного обучения – усвоение не «готового знания», а организация учебного процесса, в котором исследовались бы условия происхождения и становления данного знания. Результатом обучения, как отмечено в Стратегии модернизации образования, должен стать набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностный подход стал в последние годы де-факто стандартом в сфере образования многих западных стран.

Опираясь на исследования в области личностно-ориентированной педагогики, на исследования основных ключевых компетенций обучаемых, рассматриваемых как показатель достижения нового качества образования, можно предложить направление в области эффективности обучения – это выявление и внедрение педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров как неотъемлемого компонента профессиональной структуры личности средствами информационных технологий.

Если проанализировать компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза, будущий менеджер, то можно выделить следующие:

а) общекультурные компетенции:

выпускник

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

- умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

- готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

- способен находить организационно - управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность;

- умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;

- стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;

- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- использует основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач,

- способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы;

- использует основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;

- осознает сущность и значение информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;

- имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией;

- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

- владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и

самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма, укрепления здоровья, коррекции физического развития;

- знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать Гражданский Кодекс, другие правовые документы в своей деятельности; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;

б) профессиональными:

Общие профессиональные компетенции:

- владеет основами речи, знает ее виды, правила речевого этикета и ведения диалога, законы композиции и стиля, приемы убеждения;

- обладает базовыми навыками создания текстов и документов, используемых в сфере связей с общественностью и рекламы, владеет навыками литературного редактирования, копирайтинга;

- обладает базовыми навыками бренд-менеджмента и медиапланирования;

- умеет обсуждать профессиональные проблемы, отстаивать свою точку зрения, объяснять сущность явлений, событий, процессов, делать выводы, давать аргументированные ответы;

- имеет способность проводить исследования в конкретной предметной области, понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Организационно-управленческая деятельность:

- обладает пониманием основ менеджмента и маркетинга;

- знает историю и основные теории менеджмента, владеет основными управленческими функциями (планирование, организация, координация, учет, контроль, принятие решений, лидерство, мотивация, адаптация) и методами их реализации; знает основы бизнес-процессов;

- имеет навыки по организации и оперативному планированию своей деятельности и деятельности фирмы и организации;

- имеет навыки организационно-управленческой работы с малыми коллективами;

- способен участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций, нацелен на создание и поддержание

благоприятного психологического климата в коллективе, мотивацию сотрудников на активную деятельность и развитие организации; осуществление работы по повышению квалификации и общего культурного и профессионального уровня сотрудников.

Проектная деятельность:

- имеет навыки подготовки проектной документации (технико-экономическое обоснование, техническое задание, бизнес-план, креативный бриф, соглашение, договор, контракт и др.);

- способен реализовать проекты и владеет методами их реализации.

Информационно-коммуникационная деятельность:

- способен участвовать в создании эффективной информационно-коммуникационной инфраструктуры организации, обеспечении внутренней и внешней коммуникации, в т.ч. с государственными службами, общественными организациями, коммерческими структурами, средствами массовой информации; участвовать в формировании и поддержании корпоративной культуры;

- способен принимать участие в планировании, подготовке и проведении информационно-коммуникационных кампаний и мероприятий в соответствии с целями и задачами организации на основе результатов исследований.

Информационно-референтская деятельность:

- может работать с материалами вторичной информации (сбор, реферирование, анализ) и систематизировать исходные данные для проведения экспертиз и консалтинга высшему руководству;

- обладает навыками создавать, поддерживать и обновлять базы данных.

Рыночно-исследовательская и прогнозно-аналитическая деятельность:

- обладает компетенциями организации и проведения маркетинговых исследований с целью составления прогноза развития рынка, его емкости и динамики спроса и предпочтений потребителей и разработки мер по повышению ее конкурентной позиции;

- способен организовать и провести социологические исследования с целью составления прогноза общественного мнения и разработки мер по повышению имиджа фирмы, организации;

- умеет подготовить, организовать и провести анкетирование и опросы мнения потребителей и общественного мнения; осуществить обработку и подготовку данных для анализа;

- владеет навыками составления и оформления материалов для экспертных заключений и отчетов.

Культурно-просветительская деятельность:

- нацелен на содействие росту уровня культуры как сотрудников организации, так и общества в целом;

Научно-исследовательская деятельность:

- способен исполнять технические задания на проведение различных видов исследований, обрабатывать и готовить данные для экономического, маркетингового и социологического анализа;

- умеет собирать и систематизировать научно-практическую информацию по теме исследований в области связей с общественностью и рекламы;

- имеет навыки написания аналитических справок, обзоров и прогнозов;

- умеет работать с электронными медийными библиотеками, другой научно-практической информацией, связанной с реализацией проектов в области связей с общественностью, составлять и оформлять материалы для экспертных заключений и отчетов.

Таким образом, компетентностная модель обучения по специализации менеджер должна дать возможность характеризовать его возможности в разных видах деятельности, и для них необходима специальная подготовка студента, требующая усвоения большого объема информации. Для формирования ценностно-смысловых, коммуникативных компетенций потребуется усилить междисциплинарную связь, усилить роль преподавателя вуза, который занимается координацией усилий различных дисциплин, образовательных форм. Необходимо глубоко разобраться в сущности компетентностного подхода с тем, чтобы направить в нужное русло поиск студентами оптимальной комбинации дисциплин вариативного цикла для выработки именно тех компетенций, которые необходимы в соответствии с выбранным профилем подготовки. Овладение универсальными учебными действиями дает студентам вуза возможность самостоятельного

успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться, использованием применением комплекса информационных технологий и коммуникационных средств, и возможность их объективной оценки. Выполнение научного задания требует от учащегося совершения определенной деятельности по поиску необходимой информации, разрешению возникшей проблемы и оформлению результатов ее решения.

Темпы развития областей знаний, связанных с компьютерными технологиями, настолько высоки, что общественное сознание не всегда успевает им соответствовать. Претерпевает изменения и сама методология преподавания. Построение обучающей системы предусматривает использование информационно-предметной среды со встроенными элементами технологии обучения. Информационно-предметная среда способствует возникновению и развитию процессов активного информационного взаимодействия между педагогом, обучаемым и средствами информационных технологий. Она ориентирована на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности: информационно-учебной и экспериментально-исследовательской. При таком педагогическом взаимодействии можно развить положительные мотивации, умение критически мыслить, ориентируясь на личностные особенности студентов, их интересы и способности. Анализ принципов индивидуализации обучения, исследования структуры потребности - мотивационной сферы учащихся показывает необходимость выявления педагогических условий, эффективно влияющих на формирование профессиональной компетентности у будущих менеджеров средствами НИТ.

Но решение этих проблем ещё не приведёт к желаемому результату без ответа на те вопросы, которые ставит перед современной высшей школой система образования. Процесс профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе требует научного подхода к разработке теоретико-методологической обоснованной и практико-ориентированной концепции процесса формирования профессиональной компетентности у будущих менеджеров средствами информационных технологий, что должно позволить создать такую модель обучения, при которой



формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов будет эффективным.

Видение проблемы в современных её тенденциях развития образования в учреждениях высшего звена, а также недостаточная научно-теоретическая и практическая разработанность данной проблемы позволяет определить направление исследования в области эффективности организации процесса профессиональной подготовки студентов для разработки модели формирования профессиональной компетентности на основе использования информационных технологий и выявить педагогические условия её функционирования.

Научные исследования сводятся не только к необходимости выработки профессионально значимых свойств личности, что не может базироваться только на утверждении существующей обусловленности результатов деятельности качества образования. Требуется разработка концептуальных основ процесса подготовки менеджеров в вузе. Становлению профессиональной компетентности способствует создание компьютерной среды, предоставляющей возможность выбора, аппаратных и программных средств для решения профессиональных задач на уровне требований, предъявляемых к профессионалу.

Организация процесса профессиональной подготовки студентов, имитирующая профессиональное пространство, адекватное личности выпускника, и компьютерная среда, способствующая становлению профессиональной компетентности, сократят сроки адаптации к трудовой деятельности и обеспечат оптимальную последовательность поэтапного формирования профессиональной компетентности.

Необходимо не просто повысить качество знаний учащихся, но и научить работать с современным объёмом информации, сформировать способность творчески подходить к деятельности, планировать и анализировать её итоги; предвидеть способы и пути решения проблем, используя необходимые для этого средства, а также предполагаемое качество и временные рамки получения результата.

Анализ теоретических моделей и принципов компетентностного подхода показывает, что средствами информационных технологий педагог может формировать ту или иную компетен-

цию учащихся у будущих менеджеров. Но на основе функционально-видовой модели формирования профессиональной компетентности ещё необходимо провести научные теоретико-экспериментальные проверки и апробации по выявлению педагогических условий функционирования модели, эффективно влияющей на формирование личности с высоким уровнем профессиональной компетентности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся социальным условиям и требованиям, предъявляемым к подготовке специалистов.

### *Библиографический список*

1. Гриценко, Н.Н.. Основы социального государства [Текст]: учебник для вузов / Н.Н. Гриценко, Н.А. Волгин, Ю.Н. Попов, Ф.И. Жарков, А.А. Шулус. - М.: Издательский дом "АТИСО", 2009. - С.7.

2. Загребина, М.Г., Плотникова, А.Ю., Севостьянова, О.В., Смирнова, И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся [Текст]: методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / под ред. И.С. Фишман. – Самара, 2006. – Вып. 2.

3. Захарова, И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования [Текст] // Педагогика. – 2002 г. - №1.

4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года (распоряжение правительства РФ от 29.12.01 №1756).

5. Полат, Е. С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

6. Фрумин, И. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Текст] // Учительская газета. – 3 сентября 2002 г. - №36.

7. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской - М., 2003.

© С.С. Золотарева

### **Динамика развития компетентностей студента-менеджера педагогического вуза**

В нашей статье представлен сравнительный анализ динамики развития организационно-управленческой и информационно-аналитической компетентностей студентов-менеджеров всех курсов Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

В первую очередь необходимо остановиться на основных понятиях.

В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. Другие имеющиеся определения компетентности не противоречат данному определению, но в то же время не в полной мере отражают его суть. В частности, П.В. Самонов говорит о потенциальной готовности решать задачи со знанием дела, не раскрывая содержания данной готовности. М.А. Чошанов, в основном, указывает на содержательный компонент компетентности (знания) и процессуальный компонент (умения). В. Лондшеер под компетентностью понимает углублённое знание, состояние адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности. В психологии существует достаточно устоявшаяся точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки осуществления педагогической деятельности (А.В. Журавлёв, Р.Х. Шакуров и др.). Природа «компетентности» двояко обусловлена. С одной стороны, - социально-обусловленная, и в этом смысле компетентность является условием интеграции в социум. С другой стороны, - личностно-обусловленная, личностно-значимая, так как имеет выход на самореализацию личности. Таким образом, компетентности должны удовлетворять и потребностям социума, и личностным установкам. Поскольку профессиональная компетентность студента - качество, проявляющееся в реализации деятельности с учетом квалификацион-

ных требований, она не может формироваться без участия работодателей. При этом необходимо формирование института социального партнерства, в рамках которого создаются требования к компетентностям специалиста, а также определение механизма, условий, в которых будет формироваться профессиональная компетентность студентов в образовательном процессе.

Компетентность – это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач. Компетентностная модель специалиста высшего учебного заведения включает три блока компетентностей: профессионально-предметные и два универсальных блока: личностные и социальные, имеют одинаковое содержание для выпускников всех специальностей.

**Организационно-управленческая и информационно-аналитическая** компетентности являются составляющими профессионально-предметного блока.

**Организационно-управленческая компетентность** характеризуется умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. Данная компетентность включает в себя определенный набор качеств, наиболее важными среди которых являются:

- *Психологическая избирательность* - способность адекватно, без искажения отражать психологию организации.
- *Критичность и самокритичность* - способность видеть недостатки в поступках и действиях других людей и своих поступках.
- *Психологический контакт* - способность устанавливать меру воздействия, влияния на других людей.
- *Требовательность* - способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации.
- *Склонность к организаторской деятельности*, т. е. потребность в ее выполнении.
- *Способность заряжать своей энергией других людей*, активизировать их.

Выделяются и дополнительные качества, которые также можно отнести к организационно-управленческой компетентности:

– *Целеустремленность* - умение поставить четкую и ясную цель и стремиться к ее достижению.

– *Гибкость* - способность реально оценивать обстоятельства, адаптироваться к ним, не меняя при этом принципиальных позиций.

– *Работоспособность* - способность длительно выполнять работу с высокой эффективностью.

– *Настойчивость* - волевое свойство личности, проявляющееся в упорном стремлении достичь сознательно поставленной цели.

– *Самостоятельность* - способность осуществлять деятельность, опираясь на собственные возможности без чужой помощи;

– *Дисциплинированность* - подчинение установленному порядку, умение налаживать и поддерживать дисциплину в коллективе.

– *Инициативность* - умение действовать энергично, способность выдвигать идеи и намечать пути их воплощения.

***Информационно-аналитическая компетентность*** характеризуется умением использовать различные каналы информации для освоения культурных образцов и норм, знаниями и умением использовать языки как средства формализации для передачи информации, умением анализировать информацию, полученную из разных источников.

Исследовательская часть выявления динамики развития организационно-управленческой и информационно-аналитической компетентностей студентов-менеджеров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского представляла собой анкетирование студентов всех курсов специальности «менеджмент организации» самооценочной методикой, где было необходимо по пятибалльной системе оценить собственную сформированность составляющих данных компетентностей и то, как они должны быть сформированы в идеале.

В результате было выявлено, что, по мнению студентов всех курсов обе компетентности должны быть сформированы на достаточно высоком уровне (баллы варьировались от 4 до 5)

Вместе с тем, можно выделить, что на пятом курсе дифференциация важности составляющих этих компетентностей заметно больше (почти на 2 балла), чем на остальных. Это связано с тем, что в конце обучения студенты более точно понимают важность и практическую применимость тех или иных конкретных умений в своей будущей деятельности.

В результате сравнения 1-го и 5-го курса:

- Важность 8 составляющих с 1 по 5 курс падает.
- Важность 5 составляющих с 1 по 5 курс возрастает.
- Важность 16 составляющих с 1 по 5 курс практически не меняется (изменение менее 0,2 балла).

При оценке студентами собственной сформированности компетентностей было выявлено, что баллы на разных курсах довольно сильно отличаются. Это можно объяснить неравными учебными способностями разных групп соответствующих курсов или же, что более вероятно, разностью их самооценки.

При этом можно отметить: если на младших курсах студенты считают, что все их знания и умения приблизительно равны между собой, то уже на старших курсах они гораздо лучше понимают и представляют свои знания и умения в конкретных областях деятельности, видят, на что они способны, а на что – нет. Это может быть связано с повышением у студентов критичности по отношению к себе.

По итогам сравнения 1-го и 5-го курса:

- Умения студентов по 15 составляющим с 1 по 5 курс падают.
- Умения по 3 составляющим с 1 по 5 курс возрастают.
- Умения по 11 составляющим с 1 по 5 курс практически не меняются (изменение менее 0,2 балла).

Полученные результаты можно объяснить следующим образом: на первом курсе студенты считают, что их знаний достаточно для текущего их положения (т.е. первокурсников), на последующих и на пятом курсе студенты уже могут самостоятельно решить множество организационно-управленческих и информационно-аналитических задач, но еще не являются дипломированными специалистами. Они понимают, что по узкоспециализированным задачам все ещё мало подготовлены. Кроме того,

возможен некий страх перед будущей работой и реальной ответственностью за её выполнение.

**УДК 37.09**

**© О.И. Калинина**

### **Анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки менеджеров – бакалавров**

В 1999 году была подписана Болонская декларация министрами образования 29 европейских государств, цель которой заключается в «гармонизации» систем образования, прежде всего высшего, стран Европы. Единое образовательное пространство должно позволить национальным системам образования европейских стран взять все лучшее, что есть у партнеров, – за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и сотрудничества между вузами Европы.

В сентябре 2003 года в Болонский процесс вошла и Россия, тем самым обязавшись до 2010 года перейти на двухуровневую систему подготовки студентов. Во многих странах приняты единые ступени обучения в высшем образовании: бакалавр и магистр, по которым работают все ведущие университеты и бизнес - школы мира.

Бакалавр – это выпускник вуза, получивший базовое образование без узкой специализации. Степень «бакалавр» является общепринятой в международной классификации и принятой для работодателей во всем мире. Для получения профессиональной специализации бакалавр может поступить в магистратуру, где обучение будет длиться 2 года. Широкий профиль подготовки позволяет при необходимости сменить профессию.

Бакалавриат – это полноценное высшее образование на уровне мировых стандартов и в то же время – это ступень высшего профессионального образования. Стратегической целью обучения менеджера – бакалавра является формирование специалиста – управленца XXI в., профессионала высокого уровня,

полномерной и гибкой личности, способной ориентироваться в сложных реалиях современного мира.

Обучение менеджменту имеет свою специфику, так как, в отличие от обычного образовательного процесса, который направлен на передачу знаний и навыков, полученных в прошлом, менеджмент - это умение создавать будущее. Поэтому подготовка управленцев не может базироваться на традиционной знаниево-навыковой концепции обучения и требует перехода к формированию у студентов стойких творческих и исследовательских навыков, умения решать проблемы. Процесс обучения должен быть ориентирован на соединение практического опыта с теоретическими знаниями, потому что мир менеджмента - это динамичный, постоянно развивающийся организм, отдельные концепции которого довольно быстро устаревают.

Так как современная система образования в России испытывает сильное влияние западных стран в подготовке специалистов в области менеджмента, обратимся к опыту функционирования зарубежных учебных заведений.

Важно отметить, что зарубежный опыт неоднороден по своему характеру. В разных странах в силу целого ряда исторических, экономических и политических условий сформировалось, по сути, три модели подготовки управленческих кадров: англо-американская, французская и японская. Различия между этими моделями проявляются в том, на какой базе организуется подготовка менеджеров и на какие структуры в обществе возлагается ответственность за исполнение данной функции.

Общепризнано, что наиболее продвинутой сегодня является англо-американская модель подготовки управленческих кадров. Ее отличительными особенностями является двухступенчатость основного (управленческого) образования, непрерывность обучения, гибкость, практическая направленность учебных программ. На смену стратегии «информационного обучения», основанной на преподнесении готовых знаний, приходит стратегия «исследовательского» (или «проблемного») обучения, основной идеей которого становится приобретение знаний в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Это способствует созданию лучшей возможности не только освоения новых знаний и приобретения навыков, но и избавления



от стереотипов мышления и поведения. В связи с этим особое внимание уделяется более широкому применению активных методов обучения, не исключая при этом необходимость чтения лекций, проведения практических и лабораторных занятий для тех дисциплин, где это необходимо.

Двухступенчатость основного управленческого образования внешне выглядит как существование в учебных заведениях двух видов программ:

1. подготовка специалистов по управленческим специальностям (чаще всего это специальность «Менеджмент» или «Деловое администрирование») до уровня бакалавра;

2. повышение квалификации бакалавров до уровня магистров по соответствующей специальности.

К обучению по программе магистра управления допускаются лица, уже имеющие степень бакалавра (необязательно по управленческой специальности), а также не менее чем двухлетний опыт практической работы.

Учебные программы подготовки бакалавров и магистров имеют существенные различия в методиках и условиях обучения. Если при подготовке бакалавров основной упор делается на широкие управленческие знания, то при подготовке магистров - на их углубление и специализацию.

Учебные заведения предлагают большой выбор программ, необычайную гибкость и большие возможности для реализации индивидуального потенциала, поддерживают тесные связи с промышленностью и коммерческими структурами, что дает возможность обеспечить хорошую практическую подготовку студентов, использовать современные достижения науки и техники в процессе обучения. В течение учебы предполагается одно- двух семестровое включенное обучение студентов в одном из зарубежных вузов. Это связано с жесткой ориентацией учебных программ подготовки менеджеров на перспективу ведения бизнеса в условиях глобальной конкуренции. Чтобы быть способным эффективно вести дело в таких условиях, менеджер любого уровня должен представлять отличия национальной деловой среды от среды других стран.

В России двухступенчатая система получения высшего образования существует с начала 90-х годов. Но практически все

выпускники по окончании бакалавриата получали традиционную квалификацию специалиста, понятную для всех сограждан, так как многие работодатели воспринимают бакалавров как неких недоучек.

Ситуация начала меняться в последние годы в связи с участием России в Болонском процессе. Основной причиной этого явилась необходимость соблюдения Россией условий вхождения в европейское образовательное пространство и в том числе введение этой системы во всех (или в большинстве) вузах России.

Мы проанализировали отечественный опыт на примере четырех федеральных округов РФ: Центрального, Северо-западного, Приволжского и Уральского. Большинство крупнейших российских вузов, специализирующихся на менеджменте, сосредоточено в Москве, поэтому более подробно остановимся на их опыте.

Главной особенностью преподавания бакалавриата и магистратуры в Москве и Московской области является применение международных программ высшего экономического образования. Совместно с ведущими российскими и зарубежными вузами - партнерами были разработаны образовательные программы «двойного диплома», где по окончании обучения в зависимости от программы выдаётся диплом государственного образца Российского университета и диплом одного из университетов Великобритании, США, Западной Европы. Студенты имеют возможность получать сертификаты IC, Консультант плюс, они работают в проектных исследовательских лабораториях, участвуют в мастер-классах, проводимых специалистами ведущих компаний. Широко применяются выезд на профессиональные и языковые стажировки за рубеж, что способствует более эффективному обмену опытом. В Москве и Московской области применяется более 20 программ высшего управленческого образования. Помимо традиционных лекций, семинаров, курсовых и дипломных работ в вузах Москвы применяются деловые игры, тренинги, разбор конкретных примеров, компьютерные симуляции, индивидуальное и групповое проектирование.

В бакалавриате у студента гораздо больше возможность выбора: есть программы А - обязательны в полном объеме и в

том порядке, в каком они выстроены; программы В - тоже обязательны, но их можно выбрать на первом, а можно, например, на втором курсе; программы С - факультативы, их можно и совсем не выбирать. Каждая программа имеет свою стоимость, и студент обязан набрать 60 кредитных часов на семестр. Он составляет собственный учебный план, посчитав, сколько кредитных часов дадут программы А, и добывая из программ В и С. Есть потенциал - можно взять и больше, двигаться быстрее. У нас пока около 80% обязательных программ и только 20 - по выбору. На Западе обязательных - 30%, а выбор гораздо больше.

Необходимо больше внимания уделять преподавательскому составу, его возможностям использовать современные методические приемы подготовки бизнесменов и менеджеров, такие как деловые игры, кейс-методы, тестирование, проблемно-образовательные семинары, компьютерные тренинговые программы, самостоятельные проектно-аналитические работы и пр. За последнее время увеличилось количество стажировок преподавателей в зарубежных образовательных центрах, университетах и бизнес-школах. Это определило заметное движение опыта и идей менеджмент-образования в нашу страну. Многие учебные заведения тесно сотрудничают в подготовке студентов с преподавателями московских вузов и со специалистами-практиками.

Необходимо подчеркнуть особую важность практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке менеджеров в РФ, так как именно применяя свои знания на практике, можно сделать выводы о качестве подготовки, научиться самостоятельно принимать решения, приобрести деловые качества, необходимые каждому менеджеру. К сожалению, в России такая форма подготовки зачастую носит формальный характер.

Для достижения реального соответствия знаний студентов и их практических навыков следует остановиться на такой форме взаимодействия вуза и предприятия, при которой студентов готовили бы конкретно для какого-либо предприятия, а квалифицированные специалисты в области менеджмента с данного предприятия, имеющие хорошую базовую подготовку и емкий практический производственный опыт, участвовали бы в процессе обучения молодых специалистов в вузе, читая им лекции, проводя семинары

и объединяя их в стремлении повысить качество управления, а значит эффективность деятельности конкретного предприятия.

В соответствии со Стратегией модернизации содержания высшего образования в России возникает необходимость перехода от традиционной формально-знаниевой к компетентностной модели, направленной на личность студента. В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должны стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор заявленных государством компетентностей в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Таким образом, опыт, наработанный в российских вузах в последние полтора десятка лет, свидетельствует о возможности быстрого внедрения в российскую высшую школу многоуровневой системы образования, не противоречащей и соответствующей европейским стандартам образования и сохраняющей традиции российского образования, удовлетворяющей потребности общества и личности в качественном и доступном образовании.

Предполагается, что из бакалавров будет формироваться основная масса работников, а из магистров – интеллектуальная элита.

Положительными моментами двухуровневой системы можно считать близость к европейскому образованию, мобильность, в будущем бакалавр сможет закончить образование в любом вузе, даже за границей. Поработав и выяснив, что ему ближе, бакалавр сможет получить узкую специальность, тем самым отпадет неудобная и расточительная по деньгам и времени практикующаяся в настоящее время система получения платного второго высшего образования. Двухступенчатая система образования как нельзя лучше подходит в наше время, когда знания имеют свойство быстро устаревать. Новая система образования предусматривает «пожизненное» образование, заключающееся в программах дополнительного образования для выпускников. Получение диплома об окончании бакалавриата в принципе отвечает интересам студентов. Во-первых, они могут участвовать в различных зарубежных конкурсах, программах, продолжать обучение в магистратуре в европейских или американских вузах.

Опять же с дипломом бакалавра можно уже найти работу, одновременно продолжая учиться в магистратуре.

Есть мнение, что вузы, не вошедшие в Болонский процесс, будут в дальнейшем лишены государственной аккредитации и финансирования из госбюджета. В бакалавриате не предусмотрено научное руководство и взаимодействие с кафедрой. Все это будет только доступно магистрантам. Скептики опасаются, что очень маленький процент выпускников-бакалавров сможет поступить бесплатно в магистратуру. Естественно, это сильно ударит по уровню образованности российских выпускников и приведет к сокращению преподавательского состава и, как следствие, к развалу многих научных школ и направлений. Существуют опасения бездумного разделения вузами нынешних программ специалистов на два этапа.

К тому же и общество в целом еще не готово к переходу на двухуровневое образование. Спрос на обучение по направлениям бакалавриата среди абитуриентов крайне мал и практически не растет, замерев на уровне десятилетней давности. Примерно так же относятся к новшеству и работодатели.

Ясно одно - Россия бесповоротно встала на путь Болонского процесса. Хочется надеяться, что нам удастся сохранить все плюсы нынешней отечественной системы образования, взять только лучшее и прогрессивное, и новая система высшего образования будет опорой будущего России.

**УДК 37.09**

**© Р.М. Красовский**

### **Информационно-аналитическая компетентность студента: обзор современных взглядов**

19 сентября 2003 года на Берлинской конференции министров образования европейских стран Россия впервые увидела путь к новому уровню образования. Подписание Болонской декларации, наряду с остальными 29 государствами, позволило ей выбрать верный маршрут к совершенствованию подготовки специалистов в русле европейского качества. Этот решительный

шаг сосредоточил интерес современных педагогических исследований на пересмотре устоявшихся парадигм и «ключе», который открывает дверь в новую систему образования – компетентностном подходе.

Такой подход, в отличие от традиционного, предполагает не формирование конкретных ЗУН студентов, как это было ранее, но определенных качеств личности, с помощью которых впоследствии становится возможным эффективное решение профессиональных задач. Особенно актуальной эта позиция становится сегодня, в эпоху бурного роста количества и влияния информации на все сферы жизни общества, когда, с одной стороны, она выступает важнейшим ресурсом любой деятельности, а с другой – у большинства специалистов недостаточно сформирована культура работы с ней.

Характерная для нового типа информационного общества информационная культура, как принято ее называть, имеет различные трактовки. В настоящее время различают информационную культуру в широком смысле, как совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества, а также – в узком, имеющем три важнейших аспекта: оптимальных способов обращения с информацией; механизмов совершенствования технических средств производства, хранения и передачи информации; развития системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

Существуют и другие подходы к осмыслению информационной культуры: как понимание современной картины мира, через призму нового типа цивилизационного развития (В.А. Извозчиков), как понимание системно-информационной картины мира (Т.Ю. Катаевская), как способность работать с информацией и людьми (В.Н. Соловьев). Последний нюанс наиболее сильно взаимосвязан с профессиональной деятельностью и указывает на необходимость владения определенной степенью информационной грамотности для эффективного ее осуществления, что предполагает:

- определение природы и объема необходимой для решения задачи информации;

- получение информации рациональными и эффективными методами;
- критическую оценку информации и ее источников, а также дополнение ею своей базы знаний и системы ценностей;
- эффективное использование информации для достижения целей;
- осознание экономических, юридических и социальных последствий использования информации, ее этическое и легальное применение [4].

Развитие этих качеств в системе ВПО возможно благодаря формированию у студентов информационно-аналитической компетенции. Однако попытки абстрагированного анализа данного понятия зачастую создают лишь сумбур. Путаница вносится одновременным оперированием фонетически схожих слов: «компетентность» и «компетенция». Одни авторы употребляют их как синонимы, другие – разводят их по разным основаниям.

Проведенный анализ понятия «компетенция» позволил сделать вывод об отсутствии универсальной трактовки этого термина. Так, согласно толковому словарю русского языка Ушакова, под компетенцией выступает: во-первых, круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; во-вторых, это круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов и явлений.

Специалисты в области исследования системы ВПО придерживаются более четких взглядов на сущность понятия «компетенция». К примеру, И.А. Зимняя определяет компетенции как «...некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [1]. Другой автор в вопросе компетентностного подхода, А.В. Хуторской, утверждает, что «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним».

Термин «компетентность» на сегодняшний день также не имеет однозначного определения. Для одних это прежде всего комплекс профессиональных знаний и профессионально-значимых качеств (С.Г. Вершловский), другим она представляется совокупностью знаний, умений и способностей (Дж. Равен), третьи рассматривают ее как единство профессиональной и общей культуры (Г. Браже), для четвертых это существование знаний и умений в виде социальных практик (Л.М. Долгова) [3].

Таким образом, наиболее значимая разница между компетенцией и компетентностью сводится к тому, что первое представляет собой заложенное требование к подготовке специалиста, через описание его конкретных качеств; второе же является результатом их формирования, направленный на способность эффективно выполнять свои профессиональные обязанности.

Рассматриваемая нами информационно-аналитическая компетенция не является исключением. Н.И. Рыжова и В.И. Фомин определяют ее как «готовность к решению профессиональных задач...с помощью информационно-коммуникационных технологий на основе семантической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды»[2]. По мнению же Е.А. Ракитиной, информационно-аналитическая компетенция выражается через понимание роли информации; знание основных трактовок феномена информации и их влияния на формирование современной картины мира; умение учитывать закономерности протекания информационных процессов; владение навыками оценки информации».

Однако даже при исчерпывающей ясности вышеизложенных определений остается открытым еще один важнейший вопрос, касающийся соотношения компонентов информационно-аналитической компетенции. Так как рассматриваемая сфера деятельности направлена не только на развитие умений и навыков эффективного поиска информации, но и на владение методами анализа, преобразования и рационального ее использования, необходимо иметь ясное представление о каждом компоненте информационно-аналитической компетенции.

Анализ современных подходов к структуре компетентностной подготовки позволил выделить три позиции, в которых



оказываются информационный и аналитический компоненты по отношению друг к другу:

1. Информационная и аналитическая составляющая подготовки менеджера рассматривается как единая компетенция. Например, государственный образовательный стандарт подготовки бакалавров направления «менеджмент» рассматривает информационно-аналитическую составляющую образования как единую сферу деятельности, направленную на:

- 1) сбор, обработку и анализ информации;
- 2) построение внутренней информационной системы организации;
- 3) создание и ведение баз данных;
- 4) оценку эффективности проектов;
- 5) подготовку отчетов по результатам информационно-аналитической деятельности;
- 6) оценку эффективности управленческих решений [4].

2. Информационная и/или аналитическая составляющая синтезируется в специфическую компетенции. Например, И.В. Абрамова выделяет информационно-коммуникативную; Н.Г. Инютин и Г.П. Чернобровкина – информационно-технологическую, а В.В. Фадеева – информационно-компьютерную компетенцию.

3. Информационный и аналитический компонент подготовки рассматриваются как самостоятельные компетенции. Актуальным примером такого взгляда может служить мнение Н.В. Фроловой. В процессе подготовки менеджеров в системе ВПО она выделяет:

- 1) Информационную менеджмент-компетенцию, включающую:
  - выстраивание эффективной системы информационных ресурсов;
  - определение востребованности того или иного информационного ресурса.
- 2) Аналитическую менеджмент-компетенцию, предполагающую:
  - обоснованную оценку эффективности системы информационных ресурсов;

- объективную оценку различных аспектов системы информационных ресурсов;
- осуществление оперативной аналитической оценки информационных потоков;
- оперативно-аналитическое сопоставление информационных потоков, исходящих из различных источников
- формулирование на основе полученной информации комплексных аналитических заключений
- интерпретацию, систематизацию и аналитику полученной информации[5].

Мы склонны считать, что наиболее эффективным подходом на современном этапе развития образования является первый среди перечисленных. Это обусловлено упоминавшимся выше ростом информационных потоков, для работы с которыми специалисту зачастую недостает навыков владения универсальными методами анализа, способности извлекать из всего массива сведений наиболее ценные, сопоставлять и оценивать их, а затем – правильно хранить и использовать. Навыки работы с информационными ресурсами как никогда требуют дополнения аналитическим компонентом и их слияния в единую компетенцию.

Изложенный выше обзор современных взглядов на понятия, составляющие основу информационно-аналитической компетенции, позволяет сделать следующие выводы:

1. Понятия «компетенция» и, как частность, «информационно-аналитическая компетенция» выступают неотъемлемой частью компетентностной подготовки на современном этапе развития системы образования.

2. В настоящее время отсутствует единый взгляд на сущность и структуру информационно-аналитической компетенции.

3. Не сформировано общее мнение и в вопросе соотношения информационного и аналитического компонентов обучения.

Мы склонны считать, что эти обстоятельства в своей совокупности вызывают ряд проблем, связанных с практической действительностью подготовки специалистов, в то же время их перспективное разрешение позволит сделать новый шаг на пути болонского процесса.

### *Библиографический список*

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 22.
2. Рыжова, Н.И., Фомин, В.И. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения [электронный ресурс] / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук – 2009. - №4(2); [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009\\_4\\_358\\_361.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_358_361.pdf)
3. Сыманюк, Э.Э., Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Зеер, З.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, З.Ф. Зеер – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Фролова, Н.В. Повышение качества профессиональной подготовки будущих менеджеров посредством компетентностно-ориентированных технологий обучения [Текст] / Н.В. Фролова // Преподаватель высшей школы в XXI веке: материалы международной научно-практической интернет-конференции. – М., 2007-2008.
5. The Information Literacy Competency Standards for Higher Education, Chicago, Association of College & Research Libraries, 2000. p. 20.

**УДК 005.322**

**© О.В. Кузьмичева**

### **Сравнительный анализ оценки личной конкурентоспособности будущих менеджеров, выпускников педагогического и непедагогического вузов**

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основная цель профессионального образования рассматривается как подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, сво-

бодно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [1].

Сегодня эта тенденция в профессиональном образовании только усиливается. Современная система высшего образования представляет собой не просто совокупность теоретических профессиональных знаний выпускника, получившего диплом о высшем профессиональном образовании, но стремится к тому, чтобы эти знания облекались в новую форму. Данная форма предполагает активную субъектную позицию будущих специалистов, которые готовы ставить четкие цели, применять полученные в вузе знания на практике, способны развиваться и адаптироваться в совершенно новых общественных и экономических условиях.

Основываясь на исследованиях, проводившихся в рамках проектов "CHEERS" (Careers after Higher Education: a European Research Study) и "REFLEX" (Flexible Professional in the Knowledge Society), в ходе которых были опрошены 35 тыс. выпускников вузов в 11 европейских странах Европы и Японии, можно сказать, что сегодня наиболее востребованными становятся гибкие специалисты, которые не только хорошо владеют своей специальностью, но и способны быстро адаптироваться и осваивать новые знания и навыки, обладают аналитическим мышлением и могут критически мыслить. Конкурентоспособность является интегральной характеристикой личности специалиста, способного в нужный момент как можно эффективней проявить свой личностный и профессиональный потенциал для решения той или иной задачи.

Конкурентоспособность представляет собой очень сложную систему, каждый элемент которой заслуживает отдельного рассмотрения. Основным внешним критерием конкурентоспособности является успешное трудоустройство молодых специалистов на рынке труда. Внутренние критерии конкурентоспособности гораздо более сложны и затрагивают как личностно-психологические свойства отдельного специалиста, так и уро-

вень сформированности необходимых профессиональных компетентностей для осуществления практической деятельности. Во многом положительному развитию конкурентоспособности способствует образовательное учреждение, в котором проходит профессиональную подготовку будущий специалист. Таким образом, целью образовательного учреждения, в нашем случае вуза, является формирование необходимых условий для того, чтобы эти свойства присваивались будущим специалистам в ходе правильно организованного учебного процесса.

М.Н. Сибирская пишет: «в процессе обучения основной частью является развитие обучаемого. Развитие — это раскрытие его способностей творческого мышления, профессиональной пригодности» [3]. Развитие студентов в вузе, направленное, прежде всего, на формирование конкурентоспособного будущего специалиста, должно строиться не хаотично, а иметь четко выстроенную стратегию.

Для того, чтобы правильно выбрать стратегию дальнейшего развития в подготовке будущих менеджеров в педагогическом вузе, необходимо выяснить, насколько в настоящий момент они могут считаться конкурентоспособными специалистами, с какими проблемами они могут столкнуться при трудоустройстве, что могут предложить работодателю в качестве своих конкурентных преимуществ. Кроме этого, нас интересовал вопрос, насколько сильно отличается уровень конкурентоспособности выпускников педагогического вуза и непдагогического вуза специальности «менеджмент организации».

С этой целью было проведено исследование среди студентов 5 курса специальности «менеджмент организации» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Аналогичное исследование было проведено среди выпускников ЯФ МЭСИ, обучающихся на той же специальности. Всего в исследовании приняли участие 44 человека. Респондентам предлагалось заполнить анкету, состоящую из экспресс-методики оценки личной конкурентоспособности, а также был дан ряд вопросов с возможными вариантами ответов.

В результате обработки полученных данных очень высокие показатели были выявлены у выпускников МЭСИ при их собственной оценке личной конкурентоспособности. Так, можно

сказать, что все выпускники ставят перед собой четкие цели, достаточно расчетливы и рационалистичны, в большей степени трудолюбивы и работоспособны, считают себя скорее творческими деятелями, нежели исполнителями, более склонны к риску, чем избегающие его, независимые, с большим лидерским потенциалом, коммуникабельные, способные противостоять стрессовым ситуациям. Кроме этого, будущие менеджеры, выпускники МЭСИ, стремятся к непрерывному росту своей компетентности. В целом результаты данного экспресс-исследования позволяют нам говорить о высоком уровне конкурентоспособности выпускников данного вуза, их высокой самооценке.

Обращаясь к результатам аналогичного исследования, проведенного среди студентов выпускного курса ЯГПУ им К.Д. Ушинского специальности «менеджмент организации», мы можем сделать следующие выводы. Больше половины опрошенных говорят о том, что умеют ставить четкие цели. Однако 14 % считают, что недостаточно владеют этим навыком и имеют, скорее, размытые цели. 75 % респондентов склонны считать себя рационалистичными. Хотя чуть больше 60% опрошенных студентов и говорят о том, что являются трудолюбивыми и работоспособными, около трети относят себя к малопродуктивным. Несмотря на то, что 30 % относят себя к творческим деятелям, половина опрошенных не может до конца определиться, что им ближе, быть источником новых идей или их исполнителем. 18 % отнесли себя к исполнителям. Хотя абсолютных консерваторов данная экспресс-методика не выявила, но, тем не менее, можно сказать, что к риску студенты ЯГПУ относятся достаточно осторожно. Немногим больше 20 % из них относят себя к людям, склонным к риску. 35% будущих менеджеров отнесли себя к людям независимым, обладающим лидерскими качествами, около 60 % до конца не определились, а около 7 % выпускников вообще отнесли себя к людям внушаемым и ведомым. Высоко оценили будущие специалисты наличие у себя ответственности, хотя отдельные респонденты признают, что их отношение к делу не всегда является серьезным. На высоком уровне свою стрессоустойчивость и умение владеть собой оценили около 60 % опрошенных, чуть больше 40 % обладают средним уровнем стрессоустойчивости. Около 7 % с трудом справляются со своими

эмоциями, тяжело переживают стрессовые ситуации. Также больше 60 % опрошенных заявили, что стремятся к непрерывному уровню своей компетентности, что совершенно необходимо для современных, быстро меняющихся условий внешней среды. Однако треть призналась в том, что не обладает большим стремлением к дальнейшему профессиональному развитию. Более 75% опрошенных выпускников относят себя к людям с высоким уровнем коммуникабельности, 25 % обладают этим качеством в чуть меньшей степени. Таким образом, мы видим, что результаты собственной оценки конкурентоспособности выпускниками ЯГПУ несколько ниже, чем у выпускников МЭСИ.

Обратимся к результатам второй части анкетирования. Выяснилось, что лишь треть учащихся 5 курса МЭСИ в настоящее время работает. 93,7 % будущих выпускников данного вуза важнейшим мотивом поиска работы считают финансовую независимость, намного этому мотиву уступает стремление сформировать профессиональные навыки. Этот вариант указали 62,5% респондентов. Одинаковое количество ответов получили мотивы, связанные с получением опыта работы и стремлением к установлению новых деловых и личных контактов. Всего 18,7 % выпускников МЭСИ стремятся к самореализации на рабочем месте и насыщенной деятельности, связанной с получаемой специальностью. Тем не менее, 6,2 % указали то, что «нравится сам процесс заработка разными способами»; это говорит о личной деловой активности.

Оценивая мотивацию выпускников ЯГПУ, надо сказать, что она несколько отличается от выборов студентов МЭСИ. Среди мотивов выпускников ЯГПУ, как и в случае с МЭСИ, уверенно лидирует желание обрести финансовую независимость. Данный пункт указали как значимый все респонденты. Однако более выраженным у выпускников педагогического вуза является желание самореализации. Этот пункт выбрали 54 % опрошенных студентов ЯГПУ, он оказался вторым по значимости после финансовой независимости, тогда как студенты МЭСИ остановили выбор на данном мотиве лишь в 19 % от общего количества опрошенных, поставив его всего лишь на 5-е место по значимости. Формирование новых профессиональных навыков отметили как значимый мотив 39,3% опрошенных, по-

лучение опыта работы – 35,7%. Эти показатели несколько ниже в данном случае, чем у выпускников ЯФ МЭСИ.

Обратим внимание на тот факт, что никто из респондентов в настоящее время не стремится в процессе профессиональной деятельности брать на себя ответственность, которую предполагает руководящая должность. Это может свидетельствовать как о личностной незрелости, так и о несформированном понимании требований к получаемой профессии.

Основной сложностью, на взгляд выпускников МЭСИ, при приеме на работу может стать отсутствие или недостаточный опыт практической деятельности. С этим согласны 81,2% выпускников. Около трети респондентов сходятся во мнении, что проблемой может стать завышенный уровень притязаний и необоснованные амбиции некоторых будущих специалистов. 18,7 % ответили, что отсутствие конкретной специализации и в то же время высокий уровень конкуренции при поиске работы могут помешать успешному трудоустройству. Никто из опрошенных не указал вариант, что недостаточно высокий уровень знаний может повлиять на трудоустройство. Данный факт свидетельствует о высоком уровне преподавания в данном вузе и удовлетворенности выпускников организацией образовательного процесса.

Выбирая сферу для потенциального трудоустройства, 50% выпускников МЭСИ остановили свой выбор на финансовой сфере. Треть предполагает трудоустроиться в сфере туризма, гостиничного хозяйства, чуть больше 30 % выпускников остановили свой выбор на сфере услуг, 25% отдают предпочтение сфере управления человеческими ресурсами, работе в кадровой службе. 18,7% выпускников выбрали в качестве будущего места работы сферу строительства и архитектуры, столько же отдали предпочтение производственной сфере. Меньшая часть выпускников высказалась в пользу сферы маркетинга, продаж и рекламы, около 13 %. Такой обширный спектр предполагаемых сфер для трудоустройства позволяет говорить о нестрогой специализации по окончании данного вуза, о достаточной универсализации образовательного процесса. Кроме этого, важнейшим фактором для выбора места работы является интерес к тому или иному виду деятельности, о чем свидетельствуют данные прове-



денного исследования. Вторым по значимости фактором для выбора места трудоустройства является возможность более высоких финансовых успехов. Об этом говорят 50 % выпускников МЭСИ. Чуть меньше половины респондентов, 43.7 %, стремятся в своей практической деятельности применить полученные знания на практике, что говорит о желании самореализации. 25% выпускников выбрали ту или иную сферу для работы, объясняя свой выбор возможностью общаться с большим количеством людей. Всего лишь по 6.2 % отдали предпочтение следующим обоснованиям своего выбора: «считаю данную сферу престижной, наиболее востребованной в наше время», а также «востребованностью специалистов данной сферы на рынке труда». Ни один респондент не назвал в качестве объяснения фактор менее острой конкуренции при трудоустройстве, что говорит о их готовности к предстоящей конкуренции с выпускниками аналогичной специальности других учебных заведений на рынке труда. Остались без внимания выпускников, в силу разных факторов, таких сферы, как транспорт и логистика, юридическая сфера, медицина и образование.

Выпускников ЯГПУ в качестве места для будущего трудоустройства в большей степени интересует сфера управления человеческими ресурсами, работа в кадровых службах. Второе место занимает сфера туризма и гостиничное хозяйство, третье место поделили между собой сфера услуг и реклама, немного меньшее количество выборов получили финансовая сфера и сфера маркетинга и продаж. Незначительное количество выборов было отдано юридической сфере. Наименьший интерес для трудоустройства среди будущих менеджеров, выпускников педагогического вуза, представляют сфера образования, строительства и архитектуры, транспорта и логистики. Выбор студентов, как и в случае МЭСИ, продиктован личным интересом к виду деятельности. Также выбранные сферы представляются выпускникам наиболее престижными и востребованными в настоящее время, их выбор обуславливает возможность более высоких финансовых успехов.

Говоря о конкурентных преимуществах, которые могли бы выделить выпускники МЭСИ у самих себя, можно сказать, что самое большое количество голосов было отдано умению ра-

ботать с людьми – 87,5 %. При этом стоит отметить тот факт, что данный выбор не является достаточно обоснованным, поскольку большинство из выпускников не имеют опыта профессиональной деятельности, а делают вывод на основе своих взаимоотношений с одногруппниками, преподавателями, что не позволяет в полной мере отнести это к профессиональной сфере, тем более, что ни один из респондентов в качестве конкурентного преимущества не указал владение психолого-педагогическими знаниями, которые и формируют социальную компетенцию, позволяющую успешно работать с людьми. 50 % выпускников МЭСИ в качестве конкурентного преимущества на рынке труда указали владение компьютерными программами и применение информационных технологий. Чуть больше трети говорят о владении иностранным языком как о своем конкурентном преимуществе. 25 % указывают на знание теории управления и наличие опыта работы по специальности. 18,7 % в качестве конкурентного преимущества называют высокий уровень общего образования и культуры, что, несомненно, является очень важным для успешного руководителя. 12,5 % в качестве своего конкурентного преимущества в резюме укажут умение проводить исследования по конкретным проблемам организации, а также наличие дополнительного образования.

Как и выпускники МЭСИ, студенты ЯГПУ на первое место в качестве своих конкурентных преимуществ ставят умение работать с людьми. Вторым преимуществом при трудоустройстве, на их взгляд, может стать наличие диплома с отличием. Выбор остальных предложенных в качестве возможных конкурентных преимуществ качеств не был рассмотрен, как важный.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что на настоящий момент уровень собственной конкурентоспособности оценивается выпускниками специальности «менеджмент организации» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского недостаточно высоко, по сравнению с оценками выпускников ЯФ МЭСИ той же специальности. Причиной этого могут являться различные факторы – от удовлетворенности процессом обучения до личностных особенностей студентов этих вузов.

В настоящее время активно развиваются новые образовательные технологии, которые смогут позволить перестроить

процесс обучения в соответствии с современными требованиями рынка труда и в соответствии с требованиями самих будущих специалистов. Среди них – модульное обучение, конфайнмент-моделирование, составление портфолио, формирование стратегии профессионального развития и т.д. Все это позволит развить профессиональный потенциал студентов наилучшим образом, развить их конкурентоспособность.

#### *Библиографический список*

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс] // [www.philippov.ru/news/27/224](http://www.philippov.ru/news/27/224).
2. Сибирская, М.П. Проблемы формирования профессиональной активности у учащихся [Текст] / М.П. Сибирская. – СПб., 1995.
3. Сибирская, М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб., 1998. – 357 с.

**УДК 377.09**

**© О.В. Паклина**

#### **Понятие преемственности в системе «колледж – вуз»**

Проблема преемственности в обучении не является новой для современной педагогической науки, так как отдельные вопросы обеспечения преемственности, связи в обучении и воспитании рассматривались многими педагогами прошлого. Их исследовали философы и педагоги древнего Рима, Средневековья. Проблемы преемственности в обучении были затронуты в трудах многих педагогов-классиков (Н.Х. Вессель, А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.).

Целостная концепция преемственности в обучении впервые была дана чешским педагогом Я. А. Коменским (1592-1670). Процесс обучения он рассматривал как постепенное развитие знаний. «Природа находится в постоянном движении вперед, -

писал Я.А. Коменский, - нигде не останавливается, никогда не берется за новое, бросая начатое, но продолжает прежде начатое, расширяет его и доводит до конца». Далее он замечал: «все занятия должны располагаться таким образом, что последующее всегда основывается на предшествующем, а предшествующее укреплялось последующим» [1, с.258].

Основные положения преемственности в обучении Я.А. Коменский раскрыл, сформулировав принцип систематичности и последовательности обучения. Он писал: «Ко всему отдельно нужно искать ступени, пока не станет ясным, что последние надлежащим образом связаны с первыми и что связь между ступенями нигде не нарушена. По ним нужно, конечно, вести учеников последовательно, без пропусков и скачков» [1, с.258].

Большое внимание проблеме преемственности в обучении уделял швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746-1827), который выводил преемственность из внутренней природы человека. Он понимал преемственность как непрерывное и постепенное движение в познании от элементов к целому: «Старайтесь в каждой области приобрести знания в такой последовательности, при которой новое понятие является небольшим, почти незаметным добавлением к глубоко усвоенным прежним знаниям, которые стали для тебя незабываемыми» [2, с. 123].

Дальнейшее развитие идей преемственности в обучении связано с именем немецкого педагога А. Дистервега (1790-1886). Под преемственностью он понимал связь предыдущего материала с последующим при определенной самостоятельности учащихся. Непрерывность обучения, по А. Дистервегу, заключается в том, что ученик последовательно, с предельной самостоятельностью, продвигается вперед, преодолевая трудности, обусловленные не только его возрастными, но и индивидуальными особенностями. А. Дистервег выдвигает очень ценное правило: «Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы (где только можно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!». Таким образом, А. Дистервег выводил преемственность из прочности и осознанности знаний на основе развивающего характера обучения при опоре на самостоятельность учащихся в процессе усвоения знаний.

Значительный вклад в развитие проблемы преемственности внес русский педагог К. Д. Ушинский (1824-1870). Он предложил учебный курс народной школы, состоящий из двух преемственно связанных между собой циклов. К. Д. Ушинский рассматривал преемственность не только между различными типами учебных заведений (гимназиями, вузами), но и с позиции организации процесса обучения, методики обучения, развития самого ученика. «Привязывать к старому, уже твердо установившемуся, все изучаемое вновь - это такое педагогическое правило, от которого, главным образом, зависит успех всякого учения». Таким образом, К. Д. Ушинский рассматривал процесс усвоения знаний как установление преемственных связей между старыми и новыми полученными знаниями. К. Д. Ушинский обращает внимание на необходимость преемственного обучения: «...беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении так, чтобы новое непременно строилось на старом» [3, с. 157].

Вопросы преемственности обучения занимали видное место в работах Н. Х. Весселя (1837-1906). Касаясь процесса обучения, он писал: «Во всем преподавании должна быть строгая последовательность». По его мнению, «...постепенность заключается в том, что ученик сам, собственными силами восходит на следующую ступень развития, его не надобно поднимать, он сам безостановочно идет. Только такая постепенность в обучении разумна». Требуя строгой постепенности в ходе обучения, Н. Х. Вессель считал, что «...все обучение всегда должно идти согласно со степенью развития ученика, всегда быть посильно ему, и ученик должен постоянно сознательно и самостоятельно усваивать себе то, что преподаётся». Таким образом, он проанализировал постепенность в обучении и при реализации преемственности в обучении подходил с позиций учета индивидуальных особенностей обучаемого, заложив тем самым, на наш взгляд, основы личностно-ориентированного обучения [4, с. 188].

Русский педагог П. Ф. Каптерев (1848-1922) в своих работах указывал на необходимость использования преемственности в процессе обучения. Он писал: «Начинай обучение с той точки, на которой стоит учение, и, начиная с нее, веди его далее без перерыва, без пробелов, основательно и постоянно вперед.

Не зная той точки, на которой стоит ученик, как далеко он ушел в известном предмете и на чем именно остановился в нем, невозможно принести учащемуся преподаванием пользу. Беспрерывным следует считать то учение, которое делает ученика способным восходить на каждую высшую ступень с той степенью самостоятельной деятельности, какой только можно требовать от его возраста, ступени развития и от сущности самого предмета» [6].

А.П. Сманцер в монографии «Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика» выделил несколько направлений в развитии и решении проблемы преемственности в отечественной педагогике. По его мнению, преемственность рассматривалась, во-первых, как принцип построения системы народного образования, как принцип ее функционирования и развития (например, К.Д. Ушинским); во-вторых, как условие, обеспечивающее успешность учения, установления связей между старыми и вновь приобретенными знаниями [7].

Проблема преемственности образования не менее актуальна и на современном этапе развития общества. Важной составной частью непрерывного образования является обеспечение иерархически преемственной цепочки взаимосвязанных, но автономных подсистем: средних школ, профессионально-технических училищ, техникумов, колледжей, вузов, институтов повышения квалификации, аспирантуры, докторантуры.

Многие ученые в широком смысле под преемственностью понимают объективную необходимость связи между новым и старым в процессе развития, предполагающую сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного и рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в природе, ни в обществе, ни в познании.

Каждый уровень подготовки специалистов является профессионально завершенным и в то же время занимает свое место в системе непрерывного профессионального образования. Это означает, что, с одной стороны, после каждой ступени образования выпускники достаточно профессионально компетентны и готовы к деятельности, с другой стороны, у них есть возмож-

ность получения профессионального образования на более высоком уровне.

Выпускники средних специальных учебных заведений ориентированы на практическую деятельность. Некоторые из них сразу продолжают непрерывное профессиональное образование, поступая в высшие учебные заведения. Тем не менее, всем выпускникам ссуза, работающим на производстве, обеспечена возможность дальнейшего профессионального образования. Это может быть обучение в вузе на вечерней и заочной формах, курсах повышения квалификации.

Связи преемственности в системе ссуз – вуз недостаточно изучены, не разработаны технологии реализации преемственности ступеней среднее профессиональное образование и высшее профессиональное образование. Возникает необходимость обеспечения преемственности в системе многоуровневого профессионального образования в условиях возрастающих требований к качеству профессионального образования.

Изменение современной образовательной системы посредством введения уровней образования, подкрепленных соответствующими государственными документами, ориентации образовательных структур на максимальное удовлетворение учебно-познавательных потребностей личности, предоставления возможностей выбора посильного для человека образования, свидетельствует о формировании в нашей стране системы непрерывного образования.

Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в учебных заведениях, а также путем самообразования.

Идея непрерывного образования является средством, способным обогатить воспитательные и обучающие возможности учебных заведений всех типов и ступеней, усилить их потенциал, адекватно и своевременно реагировать на изменяющиеся требования практики.

Под непрерывным образованием будем понимать «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и негосударственных образова-

тельных учреждений и соответствующий потребностям личности и общества». Многоуровневость образования представляет собой форму организации непрерывного образования. В свою очередь, непрерывное образование является основной методологической идеей многоуровневой профессиональной подготовки. Многоуровневость профессионального образования в структурах как начального, так и среднего и высшего профессионального образования реализуется посредством введения новых уровней, предусматривающих различные по объему и направленности профессиональные образовательные программы, обеспечивая тем самым гибкость и адаптивность системы непрерывного образования.

Кроме того, с 1992 года в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» выпускники средних специальных учебных заведений имеют право обучаться в вузе по родственным специальностям в сокращенные сроки. В связи с новыми условиями подготовки выпускников ссуза в высших учебных заведениях правильнее рассматривать среднее и высшее профессиональное образование как целостный системный объект, в структуре которого колледж и вуз выступают как самостоятельные «разноразрядные» подсистемы.

Однако рассматриваемые образовательные уровни имеют разные цели, осуществляют подготовку специалистов к решению профессиональных задач разного класса сложности.

Цель среднего профессионального образования, её конечный результат заключается в подготовке специалиста среднего звена, подготовленного к осуществлению деятельности по заданному сложному алгоритму без принятия или с частичным принятием решения. Такая деятельность требует оперирования значительными массивами оперативной и ранее усвоенной информации.

Назначение же высшего профессионального образования – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных не только решать достаточно сложные задачи, но и выдвигать проблемы, и находить принципиально новые творческие решения.

В связи с вышесказанным, отличительными чертами высшего профессионального образования от среднего профес-



сионального образования являются такие характеристики, как более глубокий уровень теоретической обоснованности и обобщенности; историзм и ознакомление с состоянием современных исследований, а также привлечение обучаемых к участию в них; проблемность в раскрытии сущности стоящих перед специалистом задач; прогностичность содержания.

Поэтому при переходе с одного образовательного уровня на другой студенты ощущают противоречия, которые неизбежно возникают на стыках подсистем и требуют разрешения путем создания оптимальных условий для перехода между рассматриваемыми подсистемами. Большинство исследователей видят разрешение противоречий в интеграции образовательных уровней на основе их объединения в интегративные образовательные структуры с формальным или неформальным подчинением.

Исследователи в качестве структурообразующих указывают разные факторы: преимущество образовательных стандартов и программ, рациональную структуру учебных планов, используемые технологии обучения, преимущество в методах и дидактических приемах обучения.

Подготовка в системе колледж-вуз обеспечивает освоение студентами более широкого поля профессиональной деятельности по сравнению с одноуровневым обучением. В ходе профессиональной подготовки в системе колледж-вуз осуществляется подготовка к решению разных классов профессиональных задач, формированию способности видеть решаемую задачу с разных сторон, с позиции специалиста среднего звена и специалиста высшей квалификации. Тем самым увеличивается социальная защищенность выпускников, повышается их конкурентоспособность на рынке труда, возрастает профессиональная мобильность.

Таким образом, открытость и гибкость подготовки в системе колледж-вуз, обеспечивая непрерывное образование, позволяет чутко реагировать на процессы развития производства, удовлетворять образовательные потребности личности, потребности рынка труда.

### *Библиографический список*

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т./ Я.А. Коменский. – М., 1982.
2. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1981.
3. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1979.
4. Степашко, Л.А. Философия и история образования [Текст] / Л.А. Степашко. – М., 1999.
5. Андреева, И.Н., Буторина, Т.С., Васильева, З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст] / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – М., 2001.
6. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические произведения [Текст] / П.Ф.Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Сманцер, А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика [Текст] / А.П. Сманцер. – Минск.: Нар. света, 1995.–288 с.

**УДК 37.09**

**© И.Е. Сарафанова**

### **Структура организационно-управленческой компетентности менеджера**

На сегодняшний день не существует устоявшегося, единственного определения понятия «компетентность». Каждый ученый по-своему определяет это понятие, вкладывая разный смысл в его содержание.

Проведя анализ разных источников, мы определили, что **компетентность** – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2, с. 87];

- обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение [3, с. 282];

- соответствие занимающего или претендующего месту, т.е. способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями [6, с. 7] и др.

Таким образом, термин «компетентность» в психолого-педагогической и специальной управленческой литературе определяется как:

- содержательная характеристика (обширные знания, умения, навыки);
- структурная характеристика (уровни профессионального мастерства);
- характеристика состояния личности (готовность, способность) [10, с. 19].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования выделяются следующие виды компетентности менеджера: организационно-управленческая, информационно-аналитическая и предпринимательская. Объектом нашего исследования стала организационно-управленческая компетентность.

Работая с научной литературой, мы увидели, что существуют такие понятия как, «управленческая компетентность», «организационно-педагогическая компетентность менеджера», но понятие «организационно-управленческая компетентность менеджера» нам пока не встречалось. Поэтому мы сначала рассмотрим, как понимают эти компетентности ученые, а затем, на основе их взглядов, попробуем раскрыть сущность организационно-управленческой компетентности.

Анализ литературных, научных источников показал, что в рассмотрении понятия «управленческая компетентность» также нет единой, устоявшейся точки зрения.

**Управленческая компетентность** – обладание не только знаниями в области новейших теорий управления, но и практическими навыками и умениями [8, с. 25];

- совокупность знаний, умений и способностей выполнять управленческие функции [5, с. 13];

- сплав опыта, знаний, умений и навыков, показатель готовности к руководящей работе и способности принимать обоснованные управленческие решения [11, с. 20];

– готовность и способность руководителя образовательного учреждения выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы учебного заведения и находить из большого числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации учреждения профессионального образования [14].

Проанализировав множество определений управленческой компетентности, мы попытались сформулировать общее определение. И вот что получилось: **управленческая компетентность** – обладание управленческими знаниями, умениями, навыками, способностью и готовностью управлять деятельностью других людей, выполнять управленческие функции, принимать обоснованные, эффективные управленческие решения.

В отличие от понятия «управленческая компетентность», которое встречается в научной литературе часто, понятие организационной компетентности встречается намного реже. С.А. Баландин в своей работе дает определение организационно-педагогической компетентности менеджера [1, с. 27]. Исходя из этого определения, **организационная компетентность** – это совокупность профессионально значимых качеств личности менеджера, а также общепрофессиональных, специальных знаний и умений, способов выполнения задач организационного характера.

Таким образом, отталкиваясь от всего вышесказанного, можно сказать, что **организационно-управленческая компетентность менеджера** – совокупность организационной и управленческой компетентностей, включающая общепрофессиональные и специальные знания, умения, навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей.

Раскрыв сущность основных понятий, перейдем к структуре организационно-управленческой компетентности. В слове Даля «структура» - это устройство, строенье, состав, строй, склад [13]. В Большой Советской Энциклопедии «структура» - совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе [12]. Таким обра-

зом, в структуре должны быть показаны элементы (составляющие целого) и связи. Поэтому первоначально определим элементы структуры то, что может входить в их состав.

Основываясь на определении организационно-управленческой компетентности, наша структура состоит из двух элементов – управленческой компетентности и организационной.

В состав компетентности могут входить результаты обучения (знания и умения), система ценностных ориентаций, привычки, навыки, способности, мотивы, убеждения, опыт, качества личности (профессионально значимые), готовность к какой-либо деятельности [2, с. 87-88; 6, с. 7; 7, с. 50]. Проанализировав определения, мы можем сказать, что чаще всего составляющими являются знания, умения, навыки, способности, ценности. В нашей структуре составляющими обеих компетентностей являются знания, умения, ценности. Знания и умения определялись на основе анализа государственного образовательного стандарта менеджера и задач, которые должен выполнять менеджер в процессе организовывания работы (формирование, или уточнение структуры организации; определение способов управления; установление параметров организации, режимов работы ее подразделений и отношений между ними; обеспечение организации необходимыми ресурсами; создание внутренней культуры).

Рассмотрим знания и умения каждой компетентности. **Управленческая компетентность** содержит следующие знания и умения.

**Знания:**

- знания об управленческих функциях;
- знания об управленческих решениях;
- знания о стратегиях организации;
- знания об управлении людьми;
- знания об управлении финансами;
- знания об управлении производственной деятельностью;
- знания об управлении качеством;
- знания об управлении проектами.

**Умения:**

- умеет выполнять управленческие функции;

- умеет разрабатывать процедуры, методы, стратегии;
- умеет оценивать условия, влияние, последствия решений, активы;
- умеет анализировать взаимосвязи между стратегиями компаний;
- умеет реализовывать стратегии, проекты организации;
- умеет управлять персоналом, проектами;
- умеет преодолевать сопротивления изменениям;
- умеет внедрять инновации;
- умеет решать управленческие задачи;
- умеет принимать сбалансированные решения;
- умеет применять знания на практике: современную систему управления качеством, технологии управления персоналом.

**Организационная компетентность**, в свою очередь, включает следующие знания и умения.

**Знания:**

- знания о проектировании организационной структуры, коммуникаций;
- знания о распределении полномочий, их делегировании;
- знания об организации групповой работы.

**Умения:**

- умеет проектировать организационную структуру, коммуникации;
- умеет распределять полномочия;
- умеет эффективно организовать групповую работу;
- умеет применять знания на практике: современные концепции организации операционной деятельности.

Сравнив управленческие и организационные умения, мы пришли к выводу, что можно выделить **общие умения**, которые нельзя отнести только к управленческим или организационным:

- умение анализировать;
- умение применять знания на практике.

Кроме знаний и умений в нашей структуре присутствуют ценности. **Ценности** – свойства объектов, людей, их поступков, обладающие эмоциональной привлекательностью для окружающих, что позволяет им служить образцами, ориентирами, мерилom поведения [4, с. 49].

На данный момент времени мы пока определили две **общие ценности**: - человек и его способности; чувство ответственности за предлагаемые решения [9, с. 56] и действия.

Как уже было сказано, в структуре существуют не только элементы, но и **связи**. Управленческая и организационная компетентность тесно связаны между собой, так как организационная деятельность является неотъемлемой частью управленческой и наоборот. Но управленческая деятельность шире и включает в себя организационную, потому что управление предполагает не только организацию работ, но и планирование, мотивацию, контроль, координацию.

Таким образом, из-за того, что эти компетентности тесно связаны между собой и нет единого, чёткого определения каждой компетентности, очень трудно определить точный состав знаний и умений этих компетентностей (*может возникнуть ощущение, что некоторые знания организационной компетентности являются ещё и управленческими знаниями*) и, как следствие этого, построить точную структуру организационно-управленческой компетентности.

#### *Библиографический список*

1. Баландин, С.А. Развитие организационно-педагогической компетентности менеджера образования в процессе управленческой деятельности в профессиональном учебном заведении [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / С.А. Баландин – Челябинск, 2004. – 151 с.
2. Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М.А. Бочарникова // Начальная школа.- 2009.- № 3. – С. 86-92.
3. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов [Текст] / А.Н. Булыко – М.: Мартин, 2006. - 704 с.
4. Веснин, В.Р. Менеджмент в вопросах и ответах [Текст]: учебное пособие / В.Р. Веснин. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 176 с.
5. Елисеева, И.А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / И.А. Елисеева. – М., 2001. – 167с.

6. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов // Управление современной школой. – Завуч- 2008. - № 1. – С. 4-24.

7. Киселёва, Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / Л.Г. Киселева. – Чита, 2007. – 249 с.

8. Кузнецова, О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «управление качеством» [Текст]: дисс... канд.пед.наук / О.А. Кузнецова. – Тольятти, 2007. – 220 с.

9. Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности в процессе подготовки к профессиональной деятельности менеджеров в вузе [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / Е.В. Лебедев. – Ярославль, 2009. – 184 с.

10. Петрова, Т. А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства в процессе изучения специальных дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / Т.А. Петрова. – Челябинск, 2004. – 207 с.

11. Семькин, И.П. Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.П. Семькин. – Оренбург, 2001. – 212 с.

12. Большая Советская Энциклопедия [электронный ресурс]. – Режим доступа. -

<http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00075/27600.htm?text=%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0&stpar3=1.6>

13. Словарь Даля [электронный ресурс]. – Режим доступа. -

[http://slovari.yandex.ru/search.xml?text=%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0&encid=dal&st\\_translate=0&encid=dal](http://slovari.yandex.ru/search.xml?text=%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0&encid=dal&st_translate=0&encid=dal)

14. Таюрский, А.И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений всех уровней профессионального образо-



вания» [электронный ресурс] / А.И. Таюрский. – Режим доступа. -<http://vestnik.tspu.ru>.

**УДК 37.06**

**© Е.А. Страдина**

**Подготовка магистров по профилю  
«Менеджмент в образовании» в педагогическом вузе:  
постановка проблемы**

Современные стратегии развития образования в России, определяемые потребностями общества и государства, направлены на создание качественно нового подхода к функционированию как системы образования в целом, так и отдельных образовательных организаций в частности.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы (утверждена Распоряжением Правительства РФ № 1340-р от 3 сентября 2005 года) указывает, что роль образования в решении задач социально-экономического развития России заключается в следующем:

- создание условий для повышения конкурентоспособности личности;
- развитие инновационной сферы;
- изменение структуры экономики в пользу наукоемких отраслей;
- формирование трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны;
- обеспечение социальной и профессиональной мобильности;
- формирование кадровой элиты общества, основанного на свободном развитии личности.

Достижение поставленных целей возможно только при условии функционирования в таком режиме самой системы образования. Основная роль в современных условиях здесь принадлежит не только педагогической составляющей, но и управленческой.

Система образования в целом и образовательное учреждение в частности обладают своей спецификой, что требует особого подхода к их управлению. Особенно это актуализируется в современных условиях внедрения рыночных отношений в образование. Теперь образовательные учреждения должны быстро и гибко реагировать на изменения запросов потребителей образовательных услуг, искать новые стратегии развития, модернизировать систему управления. Таким образом, возникает проблема модернизации системы управления образованием, которая отличалась бы как от существующей системы управления в данной сфере, так и от системы управления промышленными предприятиями и организаций сферы услуг. При этом необходимо исходить из того, что современные условия характеризуются как рыночные, что не может не сказаться на образовательной сфере, что требует соответствующего типа управления – менеджмента.

В литературе эта отрасль управленческого знания определяется по-разному - менеджмент образования, образовательный менеджмент, менеджмент образовательного учреждения. Следует отметить, что на данный момент какого-либо четкого разграничения между ними нет и они используются в основном как синонимы.

Используется данное понятие в трех основных значениях: 1) для обозначения группы людей по профессиональному признаку, т. е. под менеджментом может пониматься группа людей, выполняющих управленческие функции и задачи в системе образования; 2) для обозначения учебной дисциплины: менеджмент в целом (и образовательный менеджмент в частности) является областью учебной специализации или предметом отдельного изучения, т. е. особой областью знаний, преподавание которой ведется как в рамках получения высшего образования (на уровне бакалавриата, что, как правило, достаточно редко), так и на уровне магистратуры, аспирантуры или сертифицированного дополнительного образования; 3) для обозначения процесса: менеджмент является процессом, так как предполагает выполнение целого ряда специфических видов деятельности или функций, таких как планирование, прогнозирование, организация, координирование учебного процесса, контроль за обеспечением качества обучения, контроль результатов образовательной дея-

тельности, управление финансовыми и человеческими ресурсами и т. д.

Проблема формирования особенного подхода к менеджменту образования имеет длительные корни, особенно к западной управленческой науке [1, 2]. Однако если за рубежом, и особенно в США, эта проблема стала разрабатываться практически одновременно с созданием научных основ менеджмента, то для России этот процесс стал относительно новшеством. Следует также отметить, что на Западе основой для разработки теории менеджмента образования стала общая теория социального управления, в России же управление образованием базировалось в основном на положениях педагогической теории.

Начало менеджмента образования, или образовательного менеджмента, было положено в США. Здесь практически одновременно начали развиваться два направления - управление школами и управление высшим профессиональным образованием. В 1910 году была опубликована пионерская работа Морриса Л. Кука «Академическая и промышленная эффективность», которая, по сути, стала основой развития университетского управления [1, с. 138-139]. В 1913 году была опубликована статья Ф. Боббитта, преподавателя администрирования образования в Чикагском университете «Некоторые общие принципы менеджмента, примененные к городским школьным системам», где описывался опыт применения идей научного управления к управлению школьными системами.

В последующие пять десятилетий опыты применения теории управления в управлении образованием только расширялись, сначала в США, а затем и в Европе. Это касается большинства теорий и подходов в менеджменте – теории человеческих отношений (Дж. Купман, У. Йох), применение к управлению социальными науками (Дж. Берон, В. Тейлор, Р. Глэттер), управление по целям (П. Друкер), системный подход (М.Джонсон, Д. Хааг) и др.

К 1970-м годам оформились две противоположные точки зрения на проблему управления образованием: 1) одни авторы полагали, что управление по существу является одним и тем же процессом для всех организаций, будь то образовательные, промышленные или церковные, 2) другие, не соглашаясь с этим,

считали, что существуют специфические характеристики образовательных систем, которые делают их в ряде случаев отличительными среди других организаций. К числу этих специфических характеристик относили: более трудное определение задач и целей образовательной организации в силу ее специального сервисного характера; отсутствие единого источника формирования политики; трудности с оценкой конечных результатов исследования; существование особых тесных отношений между педагогами и учениками как первичными клиентами.

В 1980-2000-е гг. в результате активизации образовательной политики государств, проведения образовательных реформ, внедрения новых подходов в практику управления вообще изменилась ориентация и менеджмента образования: на смену количественному расширению образовательных систем пришла ориентация на повышение качества образования в соответствии с требованиями постиндустриального общества, активизировались процессы демократизации, децентрализации управления. Все это потребовало новых принципов и технологий менеджмента образования, что, в свою очередь, активизировало исследования в этой области и дальнейшее развитие образовательного менеджмента как самостоятельной отрасли знания.

Как видно из сказанного выше, теория управления образованием за рубежом – это интенсивно развивающаяся, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы для повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования.

Такой подход к проблеме образовательного менеджмента определяет целое направление подготовки менеджеров образования, преимущественно в магистратуре. В США реализуются целые программы подготовки специалистов в области образовательного менеджмента. Например, в Нью-Йоркском университете есть учебный план подготовки доктора философии и доктора образования в области управления высшим образованием и учебный план подготовки магистра искусств в области администрирования студенческого персонала в высшем образовании [2]. Основной целью вышеуказанных программ является подготовка профессиональных менеджеров для системы высшего об-

разования: таких как президент колледжа и его заместители по направлениям, координатор программ для взрослых, декан, руководители структурных подразделений вузов, как, например, начальник научно-исследовательской части/сектора, исполнительный помощник президента университета и другие. При этом основу подготовки составляет подход, при котором образование представляется как синтетическая область знаний: экономических, исторических, философских, политологических, психологических, социологических и управленческих. Исходя из этого в вышеуказанных программах и, в частности, в магистерской программе предусмотрен ряд курсов, способствующих пониманию соответствующих аспектов функционирования учебных заведений (в данном случае высших), знакомящих с современными теориями организации и управления, помогающими пониманию и эффективному решению образовательных и управленческих проблем, нацеленных на развитие способностей межличностного общения и организации групповой деятельности. Среди изучаемых дисциплин можно назвать следующие: Американский колледж; Профессорско-преподавательский состав: политика, практика и проблемы; Финансы в высшем образовании; Руководство высшим образованием; Инновации в высшем образовании; Фандрейзинг/ресурсное обеспечение вуза; Оценка учебного заведения и планирование; Управление студенческим персоналом; Телекоммуникации в высшем образовании и др.

Основные задачи, которые реализуются при реализации данной и аналогичной ей программ:

1. подготовить специалистов, способных заниматься научно-исследовательской деятельностью в области образования;
2. подготовить для системы образования менеджеров-практиков, способных творчески применять полученные знания, используя современные методы управления. Более конкретно, после завершения программы студенты должны: 1) Владеть общими вопросами теории организационных структур, понимать основные принципы, структуру, особенности функционирования организаций, владеть специальными знаниями относительно образовательных учреждений как организационных структур; 2) Понимать роль и функции администраторов различных уровней в организациях, их обязанности и уровень ответственности; 3)

Знать особенности работы и принципы взаимодействия с различными клиентами системы образования (студентами, выпускниками, родителями, правительственными представительствами, фондовыми организациями и т. д.); 4) Владеть специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для управленцев учебных заведений, такими как финансовые и правовые знания; вопросы планирования, прогнозирования, организации, координирования учебного процесса и научно-исследовательской деятельности; контроль за обеспечением качества обучения, результатов образовательной деятельности; управление финансовыми и человеческими ресурсами; эффективные приемы менеджмента и т. д.; 5) Иметь достаточный уровень компетентности (теоретический и практический) для ведения научно-исследовательской деятельности.

В Европе оформился ряд направлений подготовки менеджеров образования [3]:

1. руководитель приходит на эту должность «из учителей» и получает менеджерскую подготовку на курсах, организованных либо при университетах, либо местными органами управления образованием;

2. получение университетского образования по управлению и соответствующего диплома (бакалавра, магистра). В качестве самостоятельного направления выделяется подготовка по программам МВА. Общие характеристики магистерской подготовки школьных администраторов выражаются в следующем: на магистерские программы принимаются как имеющие опыт работы лица, так и студенты бакалавриата; содержание магистерской подготовки сочетает в себе освоение теоретических курсов и самостоятельную проектную (исследовательскую) деятельность; основное содержание подготовки связано с углублением и развитием знаний о школе как социальном институте в гражданском обществе, что и определяет в качестве обязательных в различных программах подготовки следующие темы: «Проблемы качества образования», «Связи с общественностью», «Развитие лидерских качеств и управление персоналом», «Развитие исследовательских умений в области управления образованием»; оценка результативности магистерских программ производится либо на основе сдачи экзаменов, на которых проверяется знание

основных теоретических положений изучавшихся курсов и умения применить их при решении профессиональных задач, либо путем защиты магистерской диссертации проекта.

Помимо этого, на современном этапе активизируется деятельность различных организаций, разрабатывающих политику в области подготовки управленческих кадров в сфере образования. Например, в Великобритании существует Национальный центр развития подготовки школьных менеджеров (NDCSMT), задача которого – анализ существующих в данной области проблем и разработка соответствующих рекомендаций по подготовке менеджеров; в США работают различные организации, отвечающие за подготовку директоров школ, например, в штате Флорида – это Совет по менеджменту в образовании. В Германии поддержку подготовке школьных менеджеров осуществляет целый ряд организаций – Всеобщий Союз руководителей школ Германии, Немецкое общество управления образованием, Общество содействия педагогическим исследованиям.

В России этот процесс шел иначе и был основан не на теории и практике управления, а на педагогическом опыте и исследованиях. Сама необходимость решения проблем управления школой возникла еще в XIX веке и стала реакцией на создание сети школ, для которых требовалось подбирать кадры, выплачивать им заработную плату, контролировать знания учащихся и т.д. Однако в большинстве своем эти задачи решались на эмпирической основе. По мере накопления знаний, роста числа учебных заведений и контингента обучающихся возникла необходимость в обобщении опыта управленческой деятельности и его систематизации, что, однако, не получило достаточно широкого распространения, хотя этой проблемы касались крупные педагоги того периода. Ряд вопросов управления школой нашел свое отражение в трудах К.Д.Ушинского, Н.Ф.Бунакова, А.Н.Корфа, Н.И.Пирогова и др. Для них вопросы управления школой не являлись предметом самостоятельного исследования, а рассматривались в комплексе организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса. Чуть позже (во второй половине 19 и начале 20 века) предпринимались попытки издания книг, посвященных вопросам организации школьного дела («Училищеведение» Н.Солонина, 1879 г. и «Училищеведение»

М.С. Григоровского в 1916 г.). Но эти работы были просто сборниками официальных инструкций и рекомендаций по вопросам организации работы школы.

После революции 1917 года управление образованием активизировалось на уровне государственных органов власти, что требовалось для поддержания коммунистической идеологии. Возникшая на первых порах тенденция демократизации довольно быстро сменилась авторитарным подходом и классовой идеологией, в том числе в управлении.

Меняться ситуация стала к 1960-70-м годам. Во многом это было вызвано осознанием руководителей образовательных учреждений недостаточности управленческих знаний и навыков. В 1970-е годы реализация этой потребности выразилась в создании системы дополнительного образования в форме факультетов повышения квалификации, позволяющей приобрести и повысить управленческую квалификацию. Соответственно начинают активизироваться и исследования по проблемам управления учебными заведениями – на смену руководящим принципам и правилам начинают приходить научные основы управления. Здесь следует отметить работы М.И.Кондаков, Е.С. Березнюка, Ю.В.Васильева, Ю.А.Конаржевского, Э.Г.Костяшкина, Т.И. Шамовой. Но относительным недостатком данной деятельности было то, что все исследования проводились в русле педагогической работы.

Перестройка создала качественно новую ситуацию в системе отечественного образования, что потребовало пересмотра основ управления учебными заведениями в соответствии с новыми условиями их деятельности. В 1986 г. при АПН СССР создается НИИ управления и экономики народного образования. Это способствовало активизации исследований управления образованием на разных уровнях. Стали выходить работы, где обосновывалась необходимость опираться при управлении на общие идеи социального управления, в частности на идеи системного подхода. Это издания таких авторов, как П.В. Худоминский, Т.И. Шамова, В.С. Лазарева, М. Поташника. Таким образом, постепенно в России на стыке социального управления и педагогики стала формироваться и развиваться самостоятельная



отрасль научного знания и практической деятельности – менеджмент образования.

Новым этапом развития менеджмента в образовании становятся 2000-е годы. Реформа образования и переход на многоуровневую систему высшего профессионального образования, разработка новых ФГОС ВПО создали возможность для подготовки менеджеров образования не только в системе дополнительного образования и повышения квалификации, но и в рамках высшего профессионального образования на двух уровнях – бакалавриата и магистратуры. Преимущественное положение в этой системе получает магистратура. Закономерно, что разработка и реализация этих программ стала происходить как в педагогическом, так и непедагогическом вузе. Как показывают предварительные исследования, в первом случае действительно ставятся задачи подготовки профессиональных менеджеров для системы образования, во втором – «Менеджмент образования» стал одной из множества реализуемых в вузе программ подготовки магистров.

Целесообразность подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе определяется существующим историческим опытом формирования управленцев системы образования в нашей стране и тесной связке педагогического и управленческого процессов в образовательном учреждении. Обеспечение этих условий в непедагогическом вузе может встретить ряд трудностей.

Согласно ФГОС ВПО 2000 года реализация профиля подготовки «Менеджмент образования» в педагогическом вузе стала осуществима при реализации трех направлений подготовки магистров:

1. по направлению «Менеджмент» (данный вариант получил наибольшее распространение);
2. по направлению «Технологическое образование» (в ФГОС ВПО 2000 года по данному направлению была аннотирована магистерская программа «Менеджмент в образовании»);
3. по направлению «Педагогика».

В стандартах третьего поколения, которые в настоящее время находятся в стадии рассмотрения и утверждения, направления подготовки магистров несколько иные: по - прежнему сохраняется направление «Менеджмент», но вся совокупность профи-

лей, которые входили в направления “Педагогика” и “Технологическое образование”, распределена в двух укрупненных группах – “Педагогическое образование” и “Психолого-педагогическое образование”. Сравнительный анализ стандартов по таким параметрам, как характеристика профессиональной деятельности и компетенции, показал, что ориентация на управленческие составляющие профессии присутствуют не только в направлении «Менеджмент», но и в двух остальных. Можно сделать вывод, что реализация профиля подготовки магистра «Менеджмент образования» возможна в рамках всех трех направлений.

Логически можно предположить, что в условиях педагогического вуза оптимальным будет реализация программы в рамках направления «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», поскольку традиция формирования управленческого состава образовательного учреждения на основе педагогического опыта продолжит свое существование. Однако, с другой стороны, следует ожидать, что в контексте современных тенденций развития образовательной системы востребованными окажутся менеджеры, реализующие отдельные направления управленческой деятельности, не совмещая их с педагогической, такие как менеджмент персонала, менеджмент инноваций, фандрайзинг, общественное управление и т.д., что более целесообразно реализовывать в направлении «Менеджмент» с учетом специфических условий функционирования образовательного учреждения.

Отсюда и возникает основная проблема подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе: какое направление подготовки магистров по профилю «Менеджмент в образовании» в педагогическом вузе будет оптимальным для достижения цели подготовки инновационных менеджеров образования, соответствующих требованиям российской системы образования, учитывающих ее особенности и способных содействовать ее развитию с учетом ее специфики?

#### *Библиографический список*

1. Ганчаренок, И.И., Князев, С.Н. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы [Текст] / И.И. Ганчаренок, С.Н. Князев // Уни-

верситетское управление: практика и анализ. - 2004. – № 5-6(33). - С. 138-142.

2. Гришан, И.П. Менеджмент образовательных учреждений [Текст]: учебное пособие / И.П. Гришан. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2002. - 65 с.

3. Тряпицын, А.В. Вариативность форм подготовки специалистов в области управления образованием за рубежом [Текст] / А.В. Тряпицын // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2005. - № 1. - С. 90-97.

**УДК 37.091.27**

**© О.В. Бучина**

### **Особенности аттестации педагогических кадров специальных (коррекционных) образовательных учреждений**

Среди важных и актуальных вопросов современного образования следует выделить обеспечение определенного уровня качества образования, которое зависит от качества работы педагога, то есть уровня его профессиональной компетентности, квалификации, культуры. Это особенно важно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. «Чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя», - писал в начале XX в. известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман [1].

Процессы совершенствования и обновления специального образования требуют от педагогов непрерывного профессионального роста. Основы управления процессом развития профессионализма учителя опираются на теоретические достижения традиционной теории внутришкольного управления, представленные в трудах исследователей Ю.К. Бабанского, В.И. Зверевой, М.М. Поташника, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой и др. Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что данная проблема недостаточно изучена и разработана в практике специального (коррекционного) образования.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей аттестации педагогических кадров специальных (кор-

рекционных) образовательных учреждений и разработка на их основе рекомендаций по подготовке к аттестации педагогов вышеуказанных учреждений.

Для реализации цели нами были проанализированы документы, представленные Государственным учреждением Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования», проведены индивидуальные беседы и анкетирование педагогических работников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №65 и специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида №45. В исследовании приняли участие 50 педагогов.

Нами был проанализирован количественный и качественный состав педагогических работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений Ярославской области. Установлено, что 87 % педагогов имеют квалификационные категории. Высшая квалификационная категория у 17%, первая квалификационная категория – у 37%, вторая квалификационная категория – у 33%. Количество молодых специалистов составляет 6%.

Анализ материалов анкет показал, что большинство педагогических работников испытывают трудности при подготовке (72%) и во время самой процедуры аттестации (64%). Причиной являются психологические трудности, недостаток знаний и опыта в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поиск необходимой литературы. К сожалению, исследование показало, что 60% педагогических работников не получают грамотную методическую помощь, а морально-психологическую поддержку – 43%.

В ходе проведенных бесед мы выяснили, что молодые специалисты, начиная работать в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, испытывают методические и психологические трудности. Педагогические работники, имеющие стаж работы более 5 лет, испытывают трудности при подготовке к аттестации, построении работы в межаттестационный период.

В ходе исследования отмечено, что процесс аттестации педагогических работников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида имеет отличительные особенности.

В вышеуказанных учреждениях динамика образовательных достижений, а именно динамика успешности, уровня обученности, качественный показатель, наличие участников олимпиад, конференций, не дает объективной оценки труда учителя. Это связано с тем, что обучение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются многими факторами, в первую очередь степенью сохранности интеллектуальных возможностей. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается способность к освоению любых доступных ребенку навыков, обеспечивающих его адаптацию в окружающей среде.

Педагог не исключает из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Поэтому при оценивании результативности деятельности педагогических работников наибольшее внимание уделяется следующим критериям:

1. Проектирование и прогнозирование образовательного процесса:

- учебно-методический комплекс и обоснование его выбора педагогом;
- разработка и обоснованность рабочих программ;
- соответствие дидактических и методических материалов используемому учебно-методическому комплексу, их систематизация.

2. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории:

- наличие программ индивидуального развития;
- реализация программ психолого-медико-педагогического сопровождения;
- применение современных коррекционно-развивающих технологий, обеспечивающих индивидуализацию обучения;
- учет индивидуальных показателей здоровья ребенка;
- сотрудничество со структурными подразделениями школы.

Таким образом, в ходе проведения исследования нами были выявлены следующие особенности аттестации педагогических кадров специальных (коррекционных) образовательных учреждений:

- динамика образовательных достижений детей с ограниченными возможностями здоровья не дает объективной оценки труда учителя;

- при подготовке и в период прохождения аттестации педагоги нуждаются в методической и морально-психологической помощи;

- необходим дифференцированный подход к обучению педагогов, имеющих разный уровень подготовки и опыт педагогической деятельности.

На основе выявленных особенностей нами были разработаны рекомендации администрации коррекционного образовательного учреждения по подготовке к аттестации педагогов.

Руководителю школы в работе с кадрами необходимо учитывать тот факт, что всю профессиональную карьеру педагога можно разделить на ряд этапов — у каждого этапа свои цели и задачи, которые нельзя не учитывать.

*Начальный этап* — это первый год работы учителя в школе. Молодой учитель боится собственной несостоятельности во взаимодействии с учениками с ограниченными возможностями здоровья, их родителями, опасается критики администрации и опытных коллег. Одной из важнейших задач школьной администрации является организация профессиональной адаптации молодого педагога к учебно-воспитательной среде. Решить эту проблему может создание в школе комплексно-целевой программы помощи молодым педагогам «Адаптация специалистов в специальной (коррекционной) школе», которая включает работу с наставником, участие в работе «Школы молодого учителя». Эти формы работы позволят руководителям специальных (коррекционных) образовательных учреждений быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых учителей, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность, уверенно выходить на аттестацию.

Рассмотрим еще один из этапов профессиональной карьеры педагога — *межаттестационный*. Основные направления деятельности учителя на этом этапе — приобретение и развитие проектировочных, диагностических навыков, обобщение своего опыта. Цель руководства в данный период — установление уровня фактического состояния педагогического мастерства учителя, определение его педагогических возможностей.

Совместная работа администрации и аттестуемого педагога должна строиться поэтапно. Можно выделить следующие этапы работы:

*Диагностический этап.* В основе создания системы работы с педагогическими кадрами лежит диагностика профессиональной деятельности. Она позволяет руководителю не только точно оценить фактический уровень профессиональной подготовки учителя, но и выявить возникающие трудности, профессиональные запросы и потребности.

*Теоретический этап.* На данном этапе в ходе индивидуальных бесед и консультаций администрация решает следующие задачи:

- выявление интереса педагога к определенной педагогической проблеме;
- оценка теоретического уровня по проблеме, интересующей педагога;
- определение направления теоретической работы;
- анализ нормативно-правовых документов;
- предоставление методической литературы;
- методические рекомендации по оформлению аттестационной работы;
- представление опыта аттестованных коллег.

*Контрольно-оценочный этап.* На этом этапе осуществляется подведение итогов работы учителя по теме индивидуальной методической работы; результат работы по реализации педагогических технологий в практику образования; обработка аттестационных материалов; анализ качества оформления аттестационных работ.

Такая поэтапная работа позволяет *реализовать следующие задачи:*

- провести анализ профессиональных качеств педагогического работника;
- оказать необходимую методическую помощь аттестуемому педагогу;
- определить точки его профессионального роста, потенциальные возможности;
- спроектировать пути совершенствования, направления развития педагогов и образовательной деятельности специального (коррекционного) учреждения в целом.

Таким образом, зная особенности периода профессиональной деятельности педагога, можно методически грамотно планировать работу с кадрами, находящимися на разных уровнях подготовки, дифференцированно подходить к обучению педагогов, имеющих разный опыт педагогической деятельности. Сегодня аттестация должна стать действительно важной частью работы администрации специального (коррекционного) образовательного учреждения с педагогическим персоналом.

#### *Библиографический список*

1. Специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 400 с.

**УДК 005.95**

**© Р.М. Гайнутдинов**

### **Формирование организационного порядка в системе управления персоналом**

Основоположник психоанализа З.Фрейд утверждал: «порядок – это своего рода принудительность повторения, будучи раз установленным, он определяет – что, когда и как должно быть сделано, чтобы в каждом аналогичном случае можно было бы избежать промедления и колебания. ...он обеспечивает человеку наилучшее использование пространства и времени и экономит его психические силы» [3, с. 134]. Даже частичная стан-



дартизация управленческой деятельности и механизма управления организации позволяет решить ряд важных задач, подтверждает мнение классика Э.А. Смирнов [4]:

- регламентировать управленческие функции по содержанию и времени;
- добиваться внедрения наилучших управленческих технологий;
- уменьшать дублирование, непроизводительные затраты и потери времени;
- согласовывать цели, средства и методы их достижения;
- формировать критерии для оценки деятельности аппарата управления.

После первых лет работы на интуиции и импровизации руководитель обычно осознает необходимость регламентации некоторых операций и механизмов взаимодействия различных структур и специалистов. Вообще при внедрении каких-либо управленческих технологий в учреждении необходимо учитывать логику естественного развития событий, максимально учитывая ее энергетику и мотивацию. Подобно тому, как при прокладывании пешеходных дорожек в новом жилом районе можно пойти и формальным путем, расчертив все под прямыми углами и водрузив везде таблички с запретами, а можно сделать это с учетом потребностей и возможностей людей. Вначале надо дать людям возможность «проложить тропинки» там, где им удобней, а уж затем их «заасфальтировать».

Поэтому постепенно, следуя логике развития управленческой команды, разрабатываются положения и документы, которые составляют организационную основу технологии управления персоналом в учреждении. Это могут быть:

1. Управленческая циклограмма, регламентирующая базовые и циклические мероприятия, сроки, содержание и формы их проведения.
2. Система стимулирования сотрудников.
3. Процедура ежегодных оценочно-развивающих собеседований с сотрудниками.

4. Система взаимоаттестации учителей и руководителей подразделений.

Смысл ежегодных собеседований с сотрудниками и взаимоаттестации:

- углубление знакомства с подчиненными, их возможностями, способностями;
- возможность со стороны подчиненных высказать свои замечания и предложения по организации работы руководителей и коллег;
- возможность в процессе неформализованного общения обсудить возможные проблемы и перспективы каждого направления;
- совместное формирование целеполагания деятельности сотрудника, его места и роли для ОУ в целом;
- выработка и поиск дополнительных стимулов работы самими сотрудниками.

Надо сказать, что любая оценочная процедура, тем более имеющая организационно-материальные последствия, вызывает сложную гамму чувств не только у объекта, но и у субъекта аттестации [8]. Поэтому важно соблюсти пропорцию деловых и неформальных, требовательных и поощряющих эффектов такого рода контактов с подчиненными. Естественно, что при этом подход в собеседовании должен быть сугубо индивидуальным и глубоко дифференцированным, как по задачам и средствам, так и по форме.

В основе деловых отношений лежит порядок, т.е. принятый или установленный свыше регламент нахождения объекта во времени и в пространстве. Личные разработки педагогов появляются в результате рефлексивного осмысления и интереса к собственному управленческому опыту. С целью снижения психических перегрузок, возникающих из-за неопределенности и частых цейтнотов, большого количества бумаг. Таким образом можно сформировать свободное для творчества пространство и время коллективной деятельности.

В регламентации деятельности, установлении организационного порядка следует, однако, придерживаться умеренной позиции, нельзя абсолютизировать его роль, чтобы учреждение не потеряло гибкости и способности к восприятию и генерации

инноваций. Следует помнить о ситуации в крупнейшей американской компании Дженерал электрик, когда ее новому исполнительному директору пришлось совершить реальный и в то же время глубоко символический акт сожжения Синих книг старой управленческой школы. Синие книги – это серия томов по подготовке руководителей, в которых регламентировалось, как они должны обеспечивать выполнение работ в организации. Считая, что руководитель должен искать собственные ответы на каждодневные вопросы, возникающие в процессе работы, Джек Уэлч ликвидировал старые порядки, удалив Синие книги из организации раз и навсегда [2, с. 33].

Знание об опасности такого рода делает важнейшим элементом, придающим гибкость учреждению, работу по подбору и обучению сотрудников, активные формы организационного развития и стимулирования труда.

Чем успешнее коллектив, тем более дорожат люди работой и коллективом. В то же время чем стабильнее коллектив, тем легче решаются многие вопросы, тем квалифицированнее кадры.

Еще А. Файоль, характеризуя основные принципы управления, отмечал, что высокая текучесть кадров снижает эффективность организации. Однако следует помнить о некоторых ограничениях такой, казалось бы, однозначной связи. Успешность организации при прочих равных условиях, несомненно, приводит к большей удовлетворенности сотрудников трудом. Естественно, успехи должны, по всем нормальным человеческим и системным законам, позитивно отражаться на материально-финансовом благополучии учреждения и членов коллектива. В действительности для многих отечественных образовательных учреждений эта закономерность принимает зачастую прямо противоположный вид.

Например, если коллектив «замечен», то его работники гораздо чаще привлекаются к организации и проведению «внешних» мероприятий, к ним постоянно обращаются за советом и помощью, т.е. интенсивность и ответственность их труда намного повышается, но зарплату они как получали, так и получают ту же самую. Вначале высокая востребованность воспринимается как признание качества труда и квалификации, удовлетворяя одну из важнейших человеческих потребностей – в ува-

жении и признании, что является своего рода фактором компенсации низкой заработной платы. Однако со временем, с учетом неудовлетворенности потребностей более низкого уровня, возникает ощущение «эксплуатации энтузиазма» специалиста или коллектива в целом.

Текущность кадров определенного уровня играет позитивную роль развития, омоложения коллектива, поэтому показатель порядка 5-8% в год является вполне оправданным и даже полезным. В тех коллективах, где на протяжении многих лет не происходит смена персонала, в т.ч. ключевых фигур, может наступить застой, если в организации не используются специальные технологии, а группа стремится к закрытости, самодостаточности.

Стержнем формирования педагогического мастерства, позволяющего добиваться высоких результатов и психологического благополучия участников образовательного процесса, является педагогическая рефлексия сотрудника. Естественно, что формирование педагогической рефлексии было и остается одной из конкретных целей различных форм учебы. Добиться этого одномоментно невозможно, но целенаправленные усилия в течение ряда лет постепенно приносят свои плоды, позволяют создать базу для адекватного восприятия себя, других, детей, ситуации, сплочения коллектива на базе общего видения дела и схожих ценностных ориентиров.

К этому сотрудников можно подвести в т.ч. через череду активных форм организационного развития, которые объединяются под общим понятием *корпоративный тренинг*. Данная форма развития групп включает элементы малых инновационных игр [1], социально-психологического тренинга [5], учебно-тренировочной группы, акмеологического тренинга [7] и психологического тренинга в многочисленной группе [6].

Корпоративный тренинг – это групповая форма работы, позволяющая в сжатый период времени в ходе специально организованного взаимодействия продвинуться в определенных областях знаний и формировании команды, сформировать общие позиции по значимым проблемам, определить основные точки роста организации. В ходе его формируются основные ценности и цели коллектива, создается команда, разрабатывающая основы

организационной культуры, соответствующей стратегии развития учреждения.

Так, можно сказать знаковыми были для учреждения дополнительные образования, которым руководил автор, корпоративные тренинги на темы: «Как нам зарабатывать деньги для выживания и развития»; «Социальный маркетинг и реклама в условиях учреждения дополнительного образования».

Использование активных групповых форм организационного развития позволило определить реальное состояние дел на рынке образовательных услуг района и возможности учреждения. Были разработаны контуры желаемого положения образовательного учреждения в районе и основы корпоративной философии как предпосылки достижения этого состояния. Корпоративные тренинги позволили сформировать организационную философию как предпосылку организационной культуры, принятую большинством коллектива как естественную атмосферу деятельности и взаимоотношений.

В отличие от других типов тренинга корпоративный предполагает работу в первую очередь на потенциал группы, а не конкретной личности. Идет формирование команды как следствие осознания взаимозависимости («мы в одной лодке и должны грести вместе к одному берегу») и выработки общих ценностных ориентиров, организационной культуры на основе маркетингового подхода и «размораживания» потенциала каждого и группы в целом. Обучение персонала происходит как результат осознания собственной деятельности, выработки и принятия общих ценностей, процесса освоения определенных знаний, представлений в ходе групповой работы.

#### *Библиографический список*

1. Дудченко, В.С. Инновационные технологии [Текст] / В.С. Дудченко - М.: Союз, 1996. - 155 с
2. Нельсон, Б., Экономидис, П. Умение управлять для “чайников” [Текст] / Б. Нельсон, П. Экономидис. - М., СПб., К.: Диалектика, 1999. - 335 с.
3. Неудовлетворенность культурой [Текст] // Мир философии. Ч.2. - М.: Политиздат. 1991
4. Основы теории организации [Текст]. - М., 1998. - 327 с.

5. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л.А. Петровская. - М.: Изд-во МГУ. 1982.- 168 с.

6. Петрушин, С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе [Текст] / С.В. Петрушин. - М.: Академический проект, 2000. - 248 с.

7. Ситников, А.П. Акмеологический тренинг [Текст] / А.П. Ситников. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. - 428 с.

8. Тарасов, В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров [Текст] / В.К. Тарасов. - Л.: Машиностроение. - 1989. – С. 12-16.

**УДК 37.07**

**© Н.Г. Иобидзе**

### **Повышение квалификации руководителей учреждений дополнительного образования детей в вопросах развития организационной структуры**

В современных социально-экономических условиях России одной из важнейших задач развития системы образования является повышение квалификации управленческих кадров образовательных учреждений. На руководителей возложена ответственность перед обществом за эффективность деятельности образовательных учреждений, которая напрямую зависит от уровня их профессиональной компетенции.

Сегодня определены основные требования к уровню профессиональной управленческой подготовки руководителей (знаний, умений, навыков), к созданию и использованию руководителем условий (организационных, кадровых, методических, мотивационных, финансовых и т.д.), к результатам работы руководителя и учреждения в целом. Эти же требования предъявляются в настоящее время и к руководителям учреждений дополнительного образования детей (УДОД), так как дополнительное образование является неотъемлемой частью модернизации общего образования. Вот почему достаточно остро встает вопрос о

необходимости повышения квалификации управленческих кадров системы дополнительного образования детей.

Исследование показало, что программы повышения квалификации включают в основном темы, связанные с современными подходами к дополнительному образованию детей, направлениями его модернизации, системой обеспечения, инновационным процессом в УДОД, организацией процессов обучения, воспитания и развития, подходами к управлению учреждением дополнительного образования детей, мониторингом результатов деятельности, интеграцией дополнительного и других сфер образования и т.д. Однако недостаточно освещенной остается проблема развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей. Мы считаем данный вопрос актуальным, так как УДОД, как и любая другая организация, должно адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся условия внешней и внутренней среды. Важная роль в этом процессе отводится умению руководителя рационально и грамотно выстраивать организационную структуру своего учреждения, основываясь не только на интуиции и опыте, но и на научных принципах, подходах, закономерностях.

Изучив теоретический аспект данной проблемы и проанализировав отечественный опыт развития организационных структур учреждений дополнительного образования детей, мы разработали программу повышения квалификации руководителей УДОД «Развитие организационной структуры учреждения дополнительного образования детей», целью которой является овладение руководителями УДОД теоретическими знаниями и практическими навыками развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей.

Данная программа является комплексной и включает систему знаний по теории управления, педагогике, истории, философии. Научно-практическое содержание курса предполагает чтение проблемных лекций и проведение семинаров. Общая трудоемкость программы – 36 часов.

Программа лекционных занятий включает комплекс логично выстроенных, взаимосвязанных тем.

Содержанием первой темы «Организационная структура учреждения дополнительного образования детей» являются сле-

дующие вводные моменты: дать понятие организационной структуры; указать типы организационных структур, их достоинства и недостатки; провести сравнительный анализ жестких и гибких организационных структур; рассмотреть варианты организационных структур учреждений дополнительного образования детей.

Следующая тема посвящена тенденциям развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей. Необходимо дать четкое соотношение понятий «формирование», «динамика», «развитие»; рассмотреть исторические этапы развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей, сформулировать основные тенденции развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей.

Далее слушателям предлагается познакомиться с построенной в ходе теоретического и практического исследования моделью развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей. Данная модель включает следующие блоки для изучения: цель развития; подходы к развитию (системный, структурный, функциональный, процессный, ситуационный, интегративно-вариативный); проектирование организационной структуры; оценка эффективности организационной структуры; условия развития организационной структуры (социальные, материальные, экономические, педагогические); результат развития организационной структуры. В заключение необходимо подчеркнуть значение предложенной модели для учреждений дополнительного образования детей.

Следующая тема раскрывает суть педагогических условий развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей и включает следующие аспекты: понятие педагогических условий; группы педагогических условий; опыт реализации педагогических условий развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей.

Заключительная тема содержит информацию об оценке эффективности организационной структуры учреждения дополнительного образования детей. Слушателям даются понятие эффективности; критериев оценки эффективности; способов расчета коэффициентов централизации, звенности, структурной на-



пряженности, территориальной концентрации. Особо подчеркивается влияние эффективности организационной структуры на эффективность учреждения дополнительного образования детей.

Для дополнения теоретического материала конкретными примерами, углубления в проблему эффективного построения организационной структуры и отработки полученных в ходе лекций знаний руководителям УДОД предлагается выполнить разнообразные практические задания, используя свой опыт управления учреждением дополнительного образования детей.

Так, на основе знаний об основах построения организационных структур, об их разновидностях, о тенденциях развития организационной структуры УДОД руководителям предлагается изобразить схематично организационную структуру учреждения дополнительного образования детей, действующую в момент его создания и в настоящее время. Кроме того, необходимо отразить взаимосвязи между элементами, посчитать количество уровней иерархии и структурных звеньев, определить типы организационных структур. Затем руководители должны сравнить организационные структуры учреждения на момент его создания и на сегодняшний день и выявить основные тенденции развития.

Далее, следуя логике нашей программы, слушателям предлагается работа с моделью развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей. Руководители последовательно должны провести анализ имеющейся организационной структуры УДОД по целевому, должностному, содержательному, структурному и результативному критериям, а затем на основе выявленных проблем произвести проектирование организационной структуры УДОД по тем же критериям (направлениям), выбрать и обосновать методы проектирования и изобразить спроектированную организационную структуру схематично.

Важное место в модели развития организационной структуры УДОД отводится педагогическим условиям этого развития. Акцентируя внимание на данной проблеме, руководителям УДОД предлагается проанализировать некоторые педагогические условия, используя информацию, полученную на лекциях. Так, при изучении условий соответствия организационной структуры учреждения системе педагогических целей и задач, меняющихся в соответствии с требованиями учреждения и

внешней среды, руководителям предлагается изобразить «дерево целей» учреждения, описать внешние и внутренние причины изменения педагогических целей и задач учреждения и ответить на вопрос: способствует ли имеющаяся организационная структура достижению главной цели учреждения? Затем, чтобы доказать взаимообусловленность состава педагогических должностей и функций образовательных подразделений, составляющих организационную структуру учреждения дополнительного образования детей, - прописать функции и должности каждого подразделения и показать взаимосвязи между функциями и должностями. При изучении же условия гибкого изменения организационной структуры учреждения дополнительного образования детей руководителям предлагается привести конкретные примеры наличия гибких элементов в структуре УДОД.

В заключение слушателям предлагается выполнить ряд заданий по оценке эффективности организационной структуры учреждения дополнительного образования детей: произвести оценку эффективности организационной структуры учреждения по критериям удовлетворенности, конкурентоспособности, развития, гибкости; рассчитать коэффициенты централизации, звенности, структурной напряженности, территориальной концентрации; определить влияние эффективности организационной структуры на эффективность учреждения дополнительного образования детей; заполнить анкету.

В ходе семинарских занятий руководители составляют проект развития организационной структуры своего УДОД, защита которого является формой итогового контроля.

Предлагаемая нами программа «Развитие организационной структуры учреждения дополнительного образования детей» может быть реализована руководителями в учреждениях дополнительного образования детей, преподавателями институтов развития образования, факультетов повышения квалификации вузов. Она открывает возможности для повышения уровня компетентности управленческих кадров сферы дополнительного образования детей как конкурентоспособных специалистов, готовых к инновационной деятельности. Применение данной программы позволит повысить эффективность деятельности учреждения дополнительного образования детей.

© Г.М. Криницкая

### **Опыт развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации**

Дидактическую культуру учителя мы рассматриваем как интегральное качество личности учителя, представленное единством аксиологического (ценности и смыслы), деятельностного (репродуктивная, продуктивная, творческая), коммуникативного (диалог, общение) и результативно-субъектного (материально-духовные ценности; духовный субъект, создающий, открывающий для себя «новое») компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога. Учитель на основе присущей ему дидактической культуры строит свою иерархию ценностей, вырабатывает способы деятельности и взаимодействует с субъектами педагогического процесса.

Интегративным признаком культуры является проявление в деятельности сущностных сил человека. Под сущностными силами личности в философии понимаются способности, интересы, потребности, социальный опыт, мера социальной активности личности.

Критериями сформированности дидактической культуры учителя, на наш взгляд, являются ценностное отношение к дидактической деятельности, технологическая готовность к осуществлению дидактической деятельности, построение субъект-субъектного взаимодействия, творческая самореализация учителя в дидактической деятельности

Наша задача на курсах повышения квалификации учителей – перевести учителя в позицию культурной дидактической деятельности, то есть поставить его в позицию полноценного творческого субъекта собственного образовательного процесса и вооружить технологиями перевода учащегося в активную культурную деятельность по самообразованию на своем предмете.

Развитие дидактической культуры учителя, с одной стороны, ведет к творческому преобразованию им процесса обуче-

ния, к рождению нового, уникального, единичного опыта и, с другой стороны, способствует саморазвитию педагога.

Выявление условий развития дидактической культуры учителя базируется на сущности дидактической культуры и закономерностях ее развития. Процесс развития дидактической культуры учителя рассматривается нами как рост, становление, интеграция в дидактической деятельности личностных качеств и способностей, дидактических знаний, умений и навыков. Развитие дидактической культуры – это активное качественное преобразование личностью учителя своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу деятельности.

Определение содержания и структуры дидактической культуры учителя, изучение уровней ее сформированности, выявление факторов, влияющих на развитие субъекта культуры, позволили нам разработать технологию развития дидактической культуры учителя. Основной целью в разработанной нами технологии развития дидактической культуры учителя стало создание условий для реализации: повышения уровня ценностного отношения к дидактической деятельности, технологической готовности к осуществлению дидактической деятельности, построения субъект-субъектных взаимоотношений, степени творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.

При разработке технологии развития дидактической культуры учителя мы руководствовались тем, что она должна характеризоваться следующими признаками:

- целенаправленностью на развитие дидактической культуры через органическую связь содержания курсовой подготовки с выделенными компонентами дидактической культуры;
- следованием основным положениям теории непрерывного образования, а именно принципам непрерывности, гуманизации и демократизации, индивидуализации и дифференциации, проблемности, интегративности, инновационности, опережающего характера деятельности;
- блочно-модульным построением содержания курсов;
- актуальностью содержания курсовой подготовки, интегративностью компонентов, открытостью для изменений;
- методическим обеспечением (вариативность программ,

свобода выбора образовательного маршрута, разнообразие методических средств);

- коммуникативным обеспечением (взаимодействие и взаимопонимание всех участников образовательного процесса, акцент на диалогическое общение, учет различных преобладающих способов восприятий, участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса);

- инновационной деятельностью (активное включение личности в новую деятельность, интериоризация целей процесса развития дидактической культуры, творчество);

- рефлексией собственной деятельности.

Согласно разработанным нами компонентам дидактической культуры учителя и поставленным педагогическим целям были разработаны образовательные программы курсов повышения квалификации учителей. В содержание курсов входят следующие блоки:

- «Основы дидактической культуры педагога (аксиологический аспект)» (36ч., 72ч.);

- «Современные образовательные технологии» (36ч., 72ч.);

- «Развитие коммуникативной культуры учителя» (36ч., 72ч.);

- «Исследовательская и проектировочная деятельность педагога в образовательном процессе» (36ч., 72ч.);

- «Развитие навыков самопознания, саморегуляции и рефлексивной культуры» (72ч.).

Все данные программы являются межпредметными и могут использоваться для работы как с группой педагогов одной специальности, любого профиля, так и со смешанными группами. Могут изучаться последовательно друг за другом, а могут рассматриваться отдельным независимым блоком. Для развития дидактической культуры учителя предусматривается комплексное изучение данных разработанных программ.

Слушателям курсов предлагается поэтапное прохождение отдельных блоков программы, которые фиксируются в накопительной ведомости. Обучение может проводиться в очной и очно-заочной формах. Поэтапное подготовка слушателей в системе повышения квалификации педагогических работников

представляется нами как постепенное и последовательное овладение разработанными блоками курсовой подготовки развития дидактической культуры учителя. Повышение квалификации должно опираться на собственную активность слушателей, ценностную ориентацию, непрерывное обогащение знаниями, умениями, навыками творческой деятельности. Особенно важно наличие познавательного интереса слушателей, что способствует интериоризирующему уровню активности познавательной деятельности и развитию мыслительной деятельности, а также повышению творческого потенциала учителя.

Учебный процесс на всех уровнях ориентировался на различные виды познавательной деятельности учителя: репродуктивную, продуктивную, исследовательскую. Выбор предпочтений и сочетание названных видов определялись конкретными целями и условиями их выполнения. Следовательно, создавались условия, организовалось взаимодействие субъектов образовательного процесса. Каждый педагог как субъект деятельности использовал свой собственный опыт, определял стратегию решения дидактических задач и индивидуальный стиль деятельности, но все это реализовывалось в совместной коллективной деятельности с другими людьми.

В системе ПК мы выделили следующие этапы развития дидактической культуры учителя: диагностический, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный. Данные этапы представляют алгоритм развития дидактической культуры в системе ПК и указывают на дополнительные связи в модели дидактической культуры учителя.

Диагностический этап призван выявить исходный уровень сформированности дидактической культуры учителя. Он включает в себя диагностику исходного уровня сформированности ценностных установок, построения субъект-о(су)бъектных взаимоотношений, степени творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.

Основная цель определения уровня сформированности дидактической культуры учителя – стимулирование педагога к осознанию и решению своих профессиональных проблем на пути к развитию и дидактическому творчеству.

Данная цель определяла задачи изучения развития дидактической культуры учителя в системе ПК:

- определение направлений и перспектив дальнейшего развития, осознанности дидактической деятельности, укрепление адекватной профессиональной самооценки;
- развитие существующего уровня дидактической культуры учителя;
- становление творческой позиции учителя.

Организационно-деятельностный этап обеспечивал, по необходимости, коррекцию педагогических ценностей, высокий уровень дидактических знаний, умений и соответствующую степень их творческой самореализации, ориентацию на построение субъект-субъектных взаимоотношений.

Завершающим этапом развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации на курсах в Ярославском институте развития образования является оценочно-рефлексивный этап.

На данном этапе развития дидактической культуры учителя происходила рефлексия личностных изменений слушателей курсов, по окончании курсовой подготовки определялся уровень развития всех компонентов дидактической культуры учителя, определялись индивидуальные траектории дальнейшего развития учителя.

Решению поставленных задач способствовало применение соответствующих педагогических средств: заключительное тестирование и анкетирование, собеседование, зачетные работы, подведение итогов педагогического проектирования, аттестация, консультирование, рефлексия.

Для системы повышения квалификации учителей важной задачей ставился подбор методов работы, соединение коллективных, групповых и индивидуальных форм повышения квалификации, учет потребностей каждого педагога.

По нашему мнению, развитию дидактической культуры способствовало повышение уровня творческой самореализации личности, более полное использование потенциальных возможностей учителя, перевод его в активную форму работы. Для этого учителя включали в инновационно-творческую деятельность, что дало возможность обеспечить непрерывность его профес-

сионального роста, развитие его индивидуального опыта, повышение его творческой составляющей и уровня сформированности всех составляющих дидактической культуры.

Развитие степени творческой самореализации личности учителя осуществлялось нами через формирование исследовательской позиции педагога и проектировочную деятельность. При таком подходе педагог ставился в позицию исследователя, использовал теоретические знания как основу для выработки и принятия решений, анализировал принципы и критерии оценки этих решений, определял условия для внедрения решений в практику.

По окончании курсовой подготовки педагогам предлагалось разработать и составить личную программу по самообразованию на основе анализа на определенный срок. При этом усилиями преподавателя курсов создаются такие специфические педагогические условия и требования (осмысление имеющихся проблем, построение программы самообразования, путей ее реализации и др.), которые способствуют формированию у педагога самообразовательной установки. Важно, чтобы учитель не чувствовал себя объектом педагогического воздействия и составление программы не вызывало психологического сопротивления у педагога. На взаимосвязь повышения квалификации и самообразования педагога были направлены докурсовые задания по обобщению опыта, подготовке творческих отчетов. Организована работа консультационного пункта по оказанию помощи в самообразовании на кафедре психологии. Предусмотрены ежедневные консультации организаторов курсов.

Научно-исследовательская работа по развитию дидактической культуры учителя осуществлялась на кафедре педагогики и психологии Ярославского областного Института развития образования (ГОУ ЯО ИРО); МОУ СОШ № 33 и МОУ СОШ № 74 г. Ярославля; МОУ СОШ № 1 г. Данилова в течение 2002-2005 г. Основной целью всей исследовательской работы была проверка эффективности сформулированных условий развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации.

Для анализа состояния и развития дидактической культуры учителя мы разработали программу исследования, которая включала в себя:



1. Выявление наиболее значимых элементов дидактической культуры учителя в ее общей структуре.

2. Анализ сформированности отдельных компонентов дидактической культуры учителя как элементов в ее общей структуре посредством изучения количественных результатов, отражающих критерии и показатели.

Сформированность дидактической культуры учителя – интегральный показатель уровня составляющих ее элементов. Мы выявили системообразующие элементы дидактической культуры учителя в ее общей структуре посредством анализа взаимосвязи параметров, входящих в компоненты дидактической культуры учителя. Анализ взаимосвязи параметров дидактической культуры учителя производился нами на основе выделенных и рассмотренных критериев и показателей при помощи использования тестирования и анкетирования.

**УДК 008**

**© Л.В. Мочалова**

### **Экономическая культура в системе многообразия культур**

Выдвигаются различные определения сущности культуры, перспектив ее развития, влияния на духовный облик человека. О культуре говорят применительно к разным сферам общественной жизни в связи с различными сторонами существования человека в мире.

Анализируя понятие культуры, можно выделить несколько главных подходов к ее трактовке. Едва ли не самой характерной чертой современных определений культуры оказывается их все более возрастающее и усложняющееся многообразие и многозначность. Можно прочесть о культуре материальной и духовной, о культуре производства и торговли, о культуре поведения и т.д. Кроме того, свои понятия культуры возникают в социологии, педагогике, психологии, технических и прикладных науках.

Область применения понятия «культура» многообразна, и с точки зрения культуры может быть рассмотрен любой объект или процесс. На сегодняшний день мир культуры решает две

противоположные задачи: поддержание статики общества, благодаря сохранению и воспроизведению традиции, и обеспечение его динамики, благодаря творческим инновациям. Для этого культура создает в себе сложные многоуровневые системы, позволяющие снимать противоречия индивидуума и общества, старого и нового, своего и чужого, нормативного и ситуативного. В этом отношении культуру можно определить как информационную сверхсистему, которая обеспечивает обратную связь со средой при сохранении фонда исторической памяти.

Культура обладает специфическими механизмами своего порождения, оформления в знаковой системе, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самосохранения, формирования устойчивых типов и их воспроизведения в собственной и инокультурной среде. Особую роль в культуре играет система образования, поскольку культурное наследие не воспроизводится само собой и требует сознательного отбора, передачи и освоения. При этом культура не только поощряет и закрепляет необходимые для нее качества, но и выступает как репрессивная сила, осуществляющая при помощи системы запретов различие «своего» и «чужого».

Объективные структуры культуры всегда в результате замыкаются на личностное приятие (или неприятие), толкование, воспроизведение и изменение. Вхождение в культуру (инкультурация) может «автоматически» обеспечиваться механизмами культуры, но может также быть проблемой, требующей моральных и творческих усилий (что бывает, как правило, при столкновении разнородных культур или при конфликте поколений, мировоззрений и т. п.). Таким образом, соотнесение себя с культурой есть одно из фундаментальных свойств личности. Столь же важна культура для самоопределения социума на всех уровнях его существования – от общины до цивилизации. Как историческая форма, культура всегда существует в виде конкретного локального симбиоза технологий, поведенческих ритуалов и обычаев, социальных норм, моральных и религиозных ценностей, мировоззренческих построений и целеполаганий. Цельность этой системе придает как сумма объективированных продуктов культуры, так и ее «язык», т. е. относительно понятная в рамках данной культуры знаковая метасистема.

Выделение культуры как особого аспекта позволяет учесть и исследовать то, что иначе минует и обыденную, и научную сферу. Так, одна и та же религиозная догматика порождает, преломляясь в разных культурах, существенные конфессиональные различия (например, католицизм и православие); формальное принятие принципов «рыночной экономики», генетически связанных с англосаксонской культурой, в специфической культурной среде (Россия, Юго-Восточная Азия, Латинская Америка) дает самые разные результаты; одна и та же конституция дает разный политический эффект в культуре с развитыми традициями активного гражданского общества и в культуре с патерналистским отношением к государству и т. п. В этих случаях внутренняя логика идей или процессов взаимодействует с логикой культурной обусловленности, чем создается новое измерение реальности, нуждающееся в специальном, культурологическом анализе. Поэтому не одно и то же «политика» и «политическая культура», «труд» и «трудовая культура» и т. д.[1]

По сегодняшний день сохраняется различие представлений о том, что такое культура. «Культура (лат. cultura — возделывание, воспитание, почитание), универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; объективированных действий и отношений), созданный человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [ 2 ].

Толковый словарь русского языка, например, фиксирует шесть его основных значений и несколько их оттенков: «1. Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни... 2. Уровень... достижений в определенную эпоху у какого-либо народа или класса общества... Уровень, степень развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности... 3. Просвещенность, образованность, начитанность... Наличие определенных навыков поведения в обществе; воспитанность. Совокупность условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека... 4. Разведение, выращивание какого-либо растения; культивирование... 5. Разводимое, культивируемое растение... 6. Мик-

роорганизмы... выращенные в лабораторных условиях в питательной среде» [4].

Понятие культура употребляется также для обозначения уровня совершенства того или иного умения и его внепрагматической ценности. Культура изучается комплексом гуманитарных наук; в первую очередь культурологией, философией культуры, этнографией, культурной антропологией, социологией, психологией, историей.

Можно сказать, что культура - это духовный компонент человеческой деятельности как составная часть и условие всей системы деятельности, обеспечивающей различные стороны жизни человека. Культура "вездесуща", но вместе с тем и в каждом конкретном виде деятельности она представляет лишь ее собственно духовную сторону - во всем разнообразии социально значимых проявлений.

Вместе с тем культура - это также процесс и результат духовного производства, что и делает ее существенной частью совокупного общественного производства и социальной регуляции наряду с политикой, экономикой и социальной структурой.

Сегодня особо актуальное значение приобретает изучение методологических проблем культуры в связи с практикой экономической жизни, производственной деятельности людей, демократизацией общества, и в этом контексте возникли понятия "производственная культура", "технологическая культура", "экологическая культура", "экономическая культура", "правовая культура" и т.д.

Экономическая культура – это система ценностей и побуждений хозяйственной деятельности, уважительное отношение к любой форме собственности и коммерческому успеху как к большому социальному достижению, успеху, неприятие настроений "уравниловки", создание и развитие социальной среды для предпринимательства и т. п. [4] В историческом ракурсе учеными-экономистами уделялось достаточно много внимания проблеме культурных факторов. Здесь можно вспомнить работы ранних классиков экономической мысли и их более поздних последователей. Например, А. Смит считал, что культура в определенной степени может способствовать развитию предпринимательства. К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали, что «экономиче-

ское положение - это базис, но на ход исторической борьбы также оказывают влияние и во многих случаях определяют преимущественную форму ее различные моменты надстройки» [4].

Во всех ключевых направлениях современной экономической науки существуют теоретические заделы, касающиеся вопросов взаимодействия экономики и культуры. Это относится и к общей экономической теории, и к прикладным экономическим дисциплинам, и к отраслевым наукам. Гармоничный синтез знаний из всех указанных направлений позволяет наметить теоретические контуры экономической концепции культуры.

Исторически первым в экономической науке возник подход, исследующий роль культурных факторов при возникновении капиталистических отношений. Этот подход является самым ранним, но он господствует и сегодня в экономическом знании. Его суть заключается в том, что капитализм есть продукт развития западноевропейского общества. Сторонники данного подхода считают, что феномен капитализма носит универсальный и всепланетарный характер; просто в силу институциональных и культурных (религиозных) факторов он впервые возник именно в Западной Европе.

Человек в культуре присутствует как ее главный результат. Следовательно, творение человека, формирование и развитие его личности, его внутреннего мира является важнейшей целью духовной деятельности общества. Ни одно понятие общественной науки не вызывает, пожалуй, такого многообразия суждений, трактовок, определений как понятие "культура". Философское осмысление культуры шло в XVIII в. от «Всеобщей науки» Вико к «Идее философии истории человечества» Гердера, системное же обоснование оно получало в концепции трех «Критик...» Канта и во всеохватывающих теоретико-исторических культурологических конструкциях Шеллинга, Гегеля, Кота. Именно в эту эпоху ощущение целостности творимого человеком мира получило обоснование в представлениях школы Лейбница-Вольфа о трехстороннем строении духовных способностей человека, сущностно различающихся и друг друга дополняющих энергиях разума, воли и чувства, которые порождают ценностную триаду «истина — добро — красота» и реализуются в таких плодах деятельности, как наука, нравственность

и искусство. Так впервые стали вырисовываться контуры строения целостного поля человеческой деятельности — культуры, основные подразделения которой должны были отвечать критерию необходимости и достаточности, что и позволяло видеть в ней не «сумму», а системное целое; именно в этом качестве его и следовало изучать.

Культура понималась столь широко, что поглощала и общество (экономическую и политическую жизнь), охватывая в сущности все, что не есть природа (и, разумеется, Бог). Когда же в середине XIX в., особенно благодаря марксизму и его воздействию на формирование социологической мысли, стала осознаваться особенность общества как системы отношений между людьми в сфере производства и управления («базиса» и «надстройки», по марксовым метафорам), и когда параллельно этому, начиная с учения Фейербаха, заявила о своем праве на существование философская антропология — учение о человеке как уникальном и важнейшем предмете научного познания и ценностного осмысления, тогда философия культуры должна была очертить более узко и точно границы своего предмета, определяя отличие культуры от общества и от человека.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что какой бы объем знаний о культуре ни добывался всей совокупностью наук, изучающих ее конкретные исторические, этнические, социальные и профессиональные формы, вскрывающих те или иные механизмы функционирования культуры (экономические и технико-технологические, социологические и социально-психологические, семиотические и педагогические), он не содержит ответов на вопросы: что есть культура? почему и для чего возник такой неизвестный природе способ существования? как «устроена» культура, каковы ее архитектоника и механизмы функционирования? какие законы управляют ее историческим развитием? как связаны в этом процессе судьбы культуры и жизнь природы, и изменения общественных отношений, и метаморфозы человеческого сознания? Ни одна из конкретных наук не может найти ответа на эти вопросы — масштаб содержания, универсальность выводят их за пределы компетенции всех частных наук; между тем без знания этого общего нельзя понять конкретное — ведь оно является модификацией общего, вариа-

цией инвариантного. Потому, отрекаясь от философского уровня познания культуры, все частные культуроведческие дисциплины обречены на чисто эмпирическую, фактологическую, поверхностную описательность, и потому, как бы ни были они развиты, потребность в философском осмыслении культуры сохраняется, ибо за нее ни одна другая наука не решит рассматриваемых ею теоретических проблем.

#### *Библиографический список*

1. Моль, А. Социодинамика культуры [Текст] / А. Моль. - М.: Прогресс. Редакция литературы по вопросам философии и права, 1973. – 45 с.
2. Агеев, А. И. Предпринимательство: проблемы собственности и культура [Текст] / А.И. Агеев. - М.: Наука, 1991.
3. Виханский, О., Наумов, А. «Другой» менеджмент: время перемен [Текст] / О. Виханский, А. Наумов. // Российский журнал менеджмента. - 2004. - № 3.
4. Яценко, Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов [Текст] / Н.Е. Яценко. – М., 1999. - 664 с.

**УДК 37.091.27**

**© А.К. Шленев**

### **Повышение эффективности оценки деятельности учителя в школе**

В современных социально-экономических условиях России повышение качества общего образования зависит от множества различных факторов каждого из уровней образования: федерального, регионального, муниципального, образовательного учреждения. Важная роль в управлении качеством образования отводится образовательному учреждению, которое определяет территориальные особенности образования, требования, модель и технологии к нему в конкретных социокультурных условиях.

Руководство школой при решении стоящих задач должно быть направлено на научное понимание системы управления и внедрение в практику новейших научных подходов к управле-

нию. Одним из таких подходов является управление по результатам.

Ориентированная на конечный результат администрация школы должна предусматривать в своей деятельности совершенствование всех сфер учреждения (педагогические кадры, образовательный процесс, среду школы и класса, партнерство школы с другими учреждениями и местным сообществом), но особенно эффективность деятельности учителей.

Профессиональная деятельность учителей школы всегда находилась и находится в центре внимания при анализе эффективности учреждения, поскольку непосредственно педагоги реализуют цели и задачи образования детей, от эффективности их труда зависят образовательные результаты детей, по которым в первую очередь оценивается качество образования в школе.

Качество работы педагогического персонала зависит от разнообразных внешних и внутренних факторов (от кадровой политики школы, стиля управления, характера контроля за деятельностью и результатами учителей, профессионализма и мотивации педагогов, потенциала их развития и пр.). Поэтому сегодня очень важно сориентировать учителей школы в требованиях к их профессиональной квалификации, личностному и профессиональному развитию в процессе работы, способствующему решению целей и задач учреждения.

Основой для администрации школы в управлении персоналом должно стать формирование определенного количества объективно измеряемых показателей квалификации и развития педагогов. На основе этих показателей руководство заявляет свои требования к учителю и эффективности его труда, а учитель формирует представление о своем соответствии должности и необходимости развития как в начале профессиональной карьеры, так и в текущей работе. Естественно то, что от того, насколько сориентированы ожидания между администрацией школы и конкретным учителем, будет зависеть удовлетворенность совместной деятельностью и ее качеством.

Приведем в качестве примера требования к профессиональной деятельности учителя, которые были разработаны в Семибратовской школе Ростовского района Ярославской области (директор - С.Д. Лысюк).



Администрация школы выделяет следующие группы показателей в работе учителя: профессиональное мастерство, особенности педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса, трудовая дисциплина учителя, качество образования и развитие способностей учащихся.

Перечислим показатели, входящие в группу «педагогическое мастерство»: наличие квалификационной категории; владение педагогическими технологиями; освоение новых программ; работа над методической темой; разработка дидактического материала; создание программ элективных курсов и курсов по выбору; участие в конкурсах педагогического мастерства; выступление на методических объединениях, педсоветах, семинарах; проведение открытых уроков и мастер-классов; участие педагога в инновационной работе; посещение уроков коллег; наставничество; обучение на курсах повышения квалификации и участие в тематических семинарах.

Каждый из показателей определяется уровнем его освоения. Приведем в качестве примера уровни двух показателей: наличие квалификационной категории (уровни: «нет категории», «вторая», «первая», «высшая») должно определяться владением педагогическими технологиями («частично знает и владеет традиционными технологиями», «знает и владеет традиционными технологиями», «знает и владеет традиционными и частично инновационными технологиями», «знает и владеет инновационными и компьютерными технологиями»). На основании этих уровней администрация и педагог могут определить степень квалификации.

Для выявления на основе показателей и их уровней соответствия персонала школы предъявляемым требованиям, используется внешняя оценка (суждения администрации, коллег, учеников, родителей) и самооценка (педагогический анализ, рефлексия учителя), которые взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга.

Администрация школы нанимает работника, он должен соответствовать тем требованиям, которые определяются миссией, целями, задачами и стратегиями образовательного учреждения. Внешняя оценка, в данном случае, является формой контроля выполнения персоналом этих целей и задач.

Внешняя оценка задает предпосылки для внутренней оценки (самооценки) деятельности учителя, ситуации, в которой педагог принимает субъектную позицию в отношении к собственной профессиональной компетентности и деятельности: результативности в образовательном процессе, определении профессиональных затруднений, принятии решений об изменениях и др.

Таким образом, организация внешней оценки и самооценки учителя позволяет реализовывать три группы задач, которые создают условия повышения эффективности качества управления педагогическим коллективом школы. Во-первых, решаются административные задачи: оценка деятельности педагога при его аттестации, материальное стимулирование на основе достижения заданных параметров, выдвижение на должности, установление внутренних стандартов педагогической деятельности в школе и др. Во-вторых, задачи, связанные с текущей деятельностью учителя: подведение итогов педагогической деятельности, определение потребностей в совершенствовании его как профессионала, обоснованный выбор курсов повышения квалификации и др. Третья группа задач связана с личностной потребностью учителя в самооценке: определение собственного уровня развития, соотношение себя с другими педагогами, определение возможностей и перспектив в профессиональном развитии и др.

## **СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УДК 37.091.27**

**© М.В. Новиков**

### **Специфика обучения педагогических кадров в условиях перехода на новые образовательные программы**

Дополнительное профессиональное образование представляет собой самостоятельное направление в педагогической науке и практике. В условиях модернизации современного образования особое внимание следует уделять дополнительному профессиональному образованию. Услуги дополнительного профессионального образования сегодня востребованы, поскольку ориентированы на формирование у слушателей новых профессиональных компетенций.

Для дальнейшего развития системы дополнительного профессионального образования необходимо прогнозировать и отслеживать происходящие в профессиональной школе изменения, адекватно реагировать на эти изменения при определении целей, содержания и методов обучения. В контексте изменения статуса и роли педагога, преподавателя в новых условиях, расширения и усложнения его функций система дополнительного профессионального образования должна быть особенно мобильной и в достаточной степени учитывать индивидуальные особенности личности.

В условиях внедрения новых образовательных стандартов, педагогических технологий и модернизации образовательного процесса в вузах сегодня существует насущная необходимость повышения качества образования, одним из основных аспектов которого является повышение квалификации преподавателей высшей школы. Именно поэтому для профессорско-преподавательского состава вузов открываются курсы и семинары по различным образовательным программам.

Повышение квалификации - важная часть развития компетенций профессорско-преподавательского состава высшей школы. Приоритетными компетенциями являются дидактические, психологические, владение информационными технологиями и др.

Перед педагогами высших учебных заведений в рамках усовершенствования образовательного процесса сегодня стоит задача перехода к личностно-деятельностной системе образования, которая, в свою очередь, требует изменения целей, мотивов, форм, методов и средств обучения, позиций преподавателя и студента.

Высокое качество повышения квалификации для преподавателей вузов должно обеспечиваться:

- высоким профессиональным уровнем профессорско-преподавательского состава;
- актуальностью образовательных программ, ориентированных на преподавателей педагогического вуза;
- современными технологиями обучения.

В основу оптимальной организации повышения квалификации может быть положена блочно-модульная модель обучения. Достоинствами предложенной блочно-модульной модели повышения квалификации научно-педагогических работников являются единая и удобная методология построения программы курсов повышения квалификации для различных категорий слушателей; легкая корректировка программ курсов, их вариативность и адаптация применительно к потребностям слушателей; открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей; возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации; сближение систем образования разных стран; создание более гибкого и универсального способа организации процесса обучения; повышение качества обучения за счет локального, поэтапного его построения на основе создания оптимизирующих учебных программ, имеющих хорошее методическое обеспечение.

Таким образом, система дополнительного образования в реальном масштабе времени обеспечивает поддержание интеллектуального потенциала общества с учетом перспективных и

текущих требований к уровню компетенций преподавателей, в результате обеспечивается систематический рост показателей их профессиональной деятельности.

**УДК 37.091.27**

**© Н.В. Антонов**

**Предлагаемые методики оценки качества профессиональной подготовки докторантов, СНС, назначенных на должности для завершения работы над докторскими диссертациями, и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки в системе послевузовского профессионального образования в Министерстве обороны Российской Федерации**

Аттестация (оценка качества профессиональной подготовки) докторантов, СНС, назначенных на должности для завершения работы над докторскими диссертациями, соискателей ученой степени доктора наук за каждый год подготовки производится на основании их отчета и заключения соответствующей кафедры (отдела, лаборатории) о выполнении индивидуального плана и полученных научных результатах на заседании ученого совета вуза.

Во-первых, такая оценка работы докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук содержит элементы субъективизма, так как не учитывает мнение научного консультанта и не содержит количественной составляющей оценки.

Во-вторых, состав ученого совета вуза, определяемый руководством и уставом вуза, включает многих лиц, которые не в состоянии оценить качество работы докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук, так как не являются специалистами высокой квалификации в предметной области их исследования.

По опыту работы ВА ВКО, для оценки работы докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук приказом начальника академии создан координационный научно-экспертный совет (КНЭС), состоящий из высококвалифициро-

ванных военных специалистов и руководимый заместителем начальника академии по учебной и научной работе. Ученый совет вуза должен только принимать решение по результатам оценки работы докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук научным консультантом, кафедрой (отделом, лабораторией) и КНЭС.

Исходя из этого, предлагается качество профессиональной подготовки докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки ( $K_{ДОКТ.(СНС,СОИСК.ДОКТ.)ГОД}^{ПОДГ}$ ) определяться частными показателями:

частным рейтингом оценки качества подготовки научным консультантом -  $K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД,НК.}^{ПОДГ.}$  ;  
 частным рейтингом оценки качества подготовки кафедрой (отделом, лабораторией) -  $K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД.КАФ.}^{ПОДГ.}$  ;  
 частным рейтингом оценки качества подготовки координационного научно экспертным советом -  $K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД.КНЭС.}^{ПОДГ.}$  .

Следовательно,

$$K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД.}^{ПОДГ.} = f(K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД,НК.}^{ПОДГ.}, K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД.КАФ.}^{ПОДГ.}, K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.,ДОКТ.).ГОД.КНЭС.}^{ПОДГ.}) \quad (1)$$

С учетом значений коэффициентов частных рейтингов, отражающих качество профессиональной подготовки докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки, полученными в ходе обработки мнения ведущих специалистов в соответствии с методикой, изложенной в / 3 /, и выражения (1) имеем:

$$K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.)ГОД.}^{ПОДГ.} = 0,23 K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.)ГОД,НК.}^{ПОДГ.} + 0,27 K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.)ГОД.КАФ.}^{ПОДГ.} + 0,5 K_{ДОКТ.(СНС.,СОИСК.)ГОД.КНЭС.}^{ПОДГ.} \quad (2)$$

Значения частных рейтингов профессиональной подготовки докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки ( $K_{\text{ДОКТ.}(СНС, \text{СОИСК.})ГОД.ДНК.}^{\text{ПОДГ.}}, K_{\text{ДОКТ.}(СНС, \text{СОТСК.})ГОД.ДКАФ.}^{\text{ПОДГ.}}, K_{\text{ДОКТ.}(СНС, \text{СОИСК.})ГОД.ДНЭС.}^{\text{ПОДГ.}}$ ) принимают значения 1 при положительной оценке и 0 - при отрицательной оценке.

Суммарные затраты на проведение комплекса мероприятий по профессиональной подготовке докторантов и СНС по годам ( $C_{\text{ДОКТ.}(СНС).ГОД.}^{\text{ПОДГ.}}$ ) состояются из следующих компонентов:

затраты на денежное довольствие ( $C_{\text{ДОКТ.},СНС.ДД.}^{\text{ПОДГ.}}$ );

затраты на продовольственное обеспечение ( $C_{\text{ДОКТ.},СНС.ПРОД.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}}$ );

затраты на вещевое обеспечение ( $C_{\text{ДОКТ.},СНС.ВЕЩ.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}}$ );

транспортные расходы ( $C_{\text{ДОКТ.},СНС.ТР.РАСХ.}^{\text{ПОДГ.}}$ );

затраты на дополнительные виды обеспечения ( $C_{\text{ДОКТ.},СНС.ДОП.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}}$ ).

Следовательно,

$$C_{\text{ДОКТ.},(СНС.).ГОД.}^{\text{ПОДГ.}} = C_{\text{ДОКТ.},СНС.ДД.}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{ДОКТ.},СНС.ПРОД.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{ДОКТ.},СНС.ВЕЩ.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{ДОКТ.},СНС.ТР.РАСХ.}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{ДОКТ.},СНС.ДОП.ОБ.}^{\text{ПОДГ.}} \dots (3)$$

Суммарными затратами на проведение комплекса мероприятий по профессиональной подготовке соискателей ученой степени доктора наук базового вуза ввиду их незначительности можно пренебречь.

Суммарные затраты на проведение комплекса мероприятий по профессиональной подготовке соискателей ученой степени доктора наук других вузов и организаций по годам работы над диссертацией ( $C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР.ГОД.}^{\text{ПОДГ.}}$ ) состояются из следующих составляющих:

$C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР...ТР.РАСХ.}}^{\text{ПОДГ.}}$  - транспортные расходы соискателя на ежегодный проезд соискателя в вуз и обратно;

$C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР...КОМ.РАСХ.}}^{\text{ПОДГ.}}$  - командировочные расходы соискателя сроком 10 суток без учета времени на проезд в вуз и обратно;

$C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР...ПРОЖ.}}^{\text{ПОДГ.}}$  - затраты на проживание соискателя в вузе в течение 10 суток.

Следовательно,

$$C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР.ГОД.}}^{\text{ПОДГ.}} = C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР...ТР.РАСХ.}}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР.КОМ.РАСХ.}}^{\text{ПОДГ.}} + C_{\text{СОИСК.ДОКТ.ДР.ПРОЖ.}}^{\text{ПОДГ.}} \quad (4)$$

По результатам оценки качества профессиональной подготовки докторантов, СНС, соискателей ученой степени доктора наук ученым советом вуза принимается решение о целесообразности дальнейшего пребывания в должности докторантов, СНС или в качестве соискателей ученой степени доктора наук. Данное решение утверждается начальником вуза или его заместителем по учебной и научной работе.

Частные методики оценки качества профессиональной подготовки докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки реализуются поэтапно.

Первый этап – определение частных рейтингов качества профессиональной подготовки докторантов, СНС, соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки.

Второй этап – определение и оценка качества профессиональной подготовки по годам.

Третий этап – определение и оценка индивидуальных суммарных затрат на профессиональную подготовку по годам.

Четвертый этап – ранжирование докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по численным значениям показателей качества профессиональной подготовки, суммарным затратам за год и выработка рекомендаций ученому совету вуза.



Пятый этап – рассмотрение результатов профессиональной подготовки докторантов, СНС, соискателей ученой степени доктора наук по годам на заседании ученого совета и принятие решения о целесообразности дальнейшего пребывания в докторантуре, на должности СНС, в качестве соискателя ученой степени доктора наук по каждому оцениваемому.

Шестой этап – утверждение решения ученого совета о целесообразности дальнейшего пребывания в докторантуре, на должности СНС, в качестве соискателя ученой степени доктора наук начальником вуза или его заместителем по учебной и научной работе.

Научная новизна методик заключается в количественной оценке качества профессиональной подготовки докторантов, СНС и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки. При этом каждая методика содержит оценку экономической составляющей качества отбора этих категорий военнослужащих.

**УДК 37.013**

**© А.В. Афанасов**

### **Воспитание курсантов военного вуза**

Для правильного развития личности курсантов необходимо правильно понимать их мировоззрение, мотивацию к обучению, да и весь процесс обучения в целом. Этот процесс будет значительно отличаться от обучения в гражданском вузе (построения, наряды, караулы, самоподготовка, увольнения, подъем – все эти слова незнакомы рядовому студенту). Поэтому воспитание будущего офицера имеет свою специфику.

Курсанты военных вузов являются носителями тех общих черт, которые характерны для человека нашего общества: русского менталитета, гордости за свою страну, патриотизма. Кроме того, будущие офицеры – часть молодежи, занимающейся в высшей степени общественно значимой деятельностью по овладению военной профессией. А молодежи присущи и возрастные особенности.

У большинства курсантов сильно развито чувство собственного достоинства и стремление к самостоятельности, желание найти свое место в жизни, показать себя с лучшей стороны, в полной мере проявить свои способности.

Социально-психологические особенности курсантов зависят также от характера и содержания воспитывающей учебной и служебной деятельности, жизненного опыта, семейного положения, воспитания, развития, образования и других факторов. Все это находит свое проявление в духовном облике, поведении, запросах и интересах, в повседневной деятельности будущих офицеров.

Направленность курсантов, как правило, характеризуется возвышенными и благородными стремлениями, целями, установками – окончить военный вуз, получить востребованную в современном мире профессию, стать офицером, отдать свою жизнь службе в Вооруженных Силах России.

Наличие твердых жизненных планов, возвышенных стремлений – благоприятная предпосылка успешного обучения и воспитания будущих офицеров.

У курсантов зачастую видна ярко выраженная прямота в суждениях. Их высказывания почти всегда категоричны, суждения безапелляционны, поспешны. Свои мысли курсанты, как правило, высказывают откровенно.

«Среда обитания» человека в погонах весьма специфична, и ее своеобразие накладывает отпечаток на характер человека.

Профессор К.К. Платонов считает: «Годами армейский строй шлифует, совершенствует характер военнослужащего, наделяя его комплексом специфических черт. К ним следует отнести интеллектуальные черты (гибкость ума, рассудительность, наблюдательность и т.д.); эмоциональные черты (уверенность, оптимизм, бодрость); волевые черты (целеустремленность, инициативность, решительность, мужество, дисциплинированность); нравственные черты (честность, чувство долга, коллективизм, товарищество)».

Профессиональные качества, развитие которых особенно необходимо курсантам в период их становления, на формировании которых должны быть сосредоточены воспитательные усилия преподавателей и командиров подразделений, называются командирскими.

В качестве модели личности, на основе которой вырабатывается подход к формированию командирских качеств офицера у курсантов военных вузов, принята функциональная динамическая структура личности.

Согласно концепции профессора К.К. Платонова, свойства личности могут быть представлены четырьмя самостоятельными и двумя дополнительными подструктурами.

В результате экспертного опроса руководящего и профессорско-преподавательского состава ряда вузов были классифицированы командирские качества курсантов (табл. 1).

Приведенная классификация командирских качеств офицера носит условный характер, так как границы между группами качеств находятся между собой в диалектической взаимосвязи и взаимообусловленности и в конечном счете характеризуют целостную личность.

Таблица 1

### **Командирские качества офицера**

| Вид качеств | Подструктура личности | Наименование качеств                                                                                         | Группа качеств         |
|-------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Личностные  | Направленность        | Мировоззрение<br>Убежденность<br>Нравственность                                                              | Моральные              |
|             | Опыт                  | Компетентность<br>Организаторские способности<br>Творческие способности                                      | Профессионально-боевые |
|             | Психические процессы  | Дисциплинированность<br>Командирская воля<br>Эмоционально-волевая устойчивость<br>Профессиональная адаптация |                        |
| Физические  |                       | Выносливость<br>Сила<br>Ловкость<br>Быстрота действий                                                        |                        |

Жизнь и служба курсанта обретают смысл, становятся содержательными только тогда, когда направляются и определяются возвышенной целью защиты Родины. За время обучения и воспитания в военном вузе у курсантов необходимо в полном объеме воспитывать те качества личности, которые требуются им как профессиональным офицерам Вооруженных Сил Российской Федерации.

Особенную роль в подготовке квалифицированных специалистов для обеспечения безопасности страны играют военные вузы, готовящие офицеров управления и начальников различных служб, в частности финансовой. Если командирские умения приходят с опытом, то для управления целой службой воинской части молодому офицеру просто необходимо обладать высокой степенью профессиональной компетентности. Поэтому воспитанию личности таких специалистов должно быть уделено особое внимание еще в процессе их обучения.

Хотя престиж и статус военнослужащего в последнее время находятся на достаточно высоком уровне, абитуриентам военных учебных заведений все сложнее вступить на этот путь в связи с реформированием и сокращением в Российской Армии.

Но, тем не менее, курсанты продолжают следовать своей высокой цели: стать настоящим офицером Российских Вооруженных Сил - достойным примером для подражания, образцом смелости, решительности, надежности, ответственности и других лучших мужских качеств.

**УДК 316.6**

**© С.А. Волков, А.И. Емелин**

**Результаты исследования аспектов межкультурной  
адаптации иностранных курсантов и студентов  
в процессе обучения в вузе**

Современные процессы мировой интеграции позволяют молодым людям обучаться в высших учебных заведениях своей страны и за рубежом. При этом большое значение приобретают процессы межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов высших военных заведений в период вузовского обучения. Проблема самоопределения человека в национальной и иноэтнической среде, его адаптация в изменившихся социокультурных условиях нашла широкий отклик в научных трудах отечественных психологов и педагогов. Исследованиями психологических проблем адаптации молодежи к иностранной культуре занимались И.А.Шолохов, И.А.Мнацаканян, Е.В.Будалина,

Е.В.Витенберг, адаптацией личности к иной культурной среде – Т.Г. Стефаненко, Н.М.Лебедева, В.Г. Крысько. Педагогические проблемы адаптации иностранной молодежи исследовали А.Я.Алеева, М.И. Витковская, И.В. Троцук. Анализу процессов и трудностей адаптации военнослужащих посвящен ряд работ военных ученых – А.Я. Анцупова (1995), В.В. Коннова (2000), В.А. Мотолыцкого (2000), А.Г. Караяни, П.А. Корчемного, а также военных педагогов – А.В. Барабанщикова, В.И. Вдовюка, В.Я. Слепова и др.

Для авторов статьи представляют интерес историко-педагогический анализ профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах А.А. Булкова [1], а также вопросы адаптации курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды, рассмотренные в диссертационном исследовании М.Г. Волковой [2]. В то же время сопоставлению процесса межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов в процессе обучения в вузе не уделено достаточного внимания.

С целью выявления типов и уровней межкультурной адаптации при обучении в вузе были обследованы иностранные курсанты Военной финансово-экономической академии (ВФЭА) Ярославля, Академии РХБЗ имени маршала Советского Союза С.К.Тимошенко Костромы, а также студенты-иностранцы Ярославской медицинской академии (ЯМА) и Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ). Выборку составили иностранные курсанты ВФЭА – 38 человек, Костромская академия РХБЗ – 43 курсанта, ЯМА и ЯГТУ – 36 человек, все представители мужского пола из стран Средней Азии и Закавказья. В качестве инструментария нами был использован адаптированный тест Л.В.Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде».

В ходе нашего исследования мы выяснили, что типы межкультурной адаптации (адаптивность, конформность, интерактивность, ностальгия, депрессия и отчуждение) среди иностранных студентов и курсантов в процессе обучения в вузе значительно отличаются. В то же время мы наблюдаем недостоверную разницу между типами адаптации иностранных курсантов ВФЭА (Ярославль) и Костромской академии РХБ защиты имени

маршала Советского Союза С.К.Тимошенко по таким шкалам, как адаптивность, конформность, интерактивность, ностальгия. Мы продолжим свои исследования с целью вариативного анализа процессов межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов высших военных заведений в период вузовского обучения.

**УДК 37.091.27**

**© Т.Г. Доссэ**

### **Повышение уровня организационной компетентности преподавателей высшей школы**

Роль педагога сегодня меняется: из преподавателя – носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя-менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студентов и всячески поддерживает их инициативу. Студенты – полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной проблемы и связанного с ней учебного материала.

В исследованиях В.И. Андреева, Л.И. Гурье, З.Ф. Есаревой, А.А. Кирсанова и др. выделены конкретные профессиональные умения, которые являются показателями профессиональной компетентности: организаторские, проектировочные, конструкторские, гностические, коммуникативные. Например, гностические умения педагога предполагают наличие аналитической способности, способности к моделированию и синтезу. Конструкторские требуют пространственного мышления, коммуникативные связаны со способностью выступать публично,

точно и образно формулировать мысли, управлять эмоциональной сферой (своей и слушателей).

И все же важнейшим условием эффективной организации учебного процесса является наличие проектировочных, (реализуемых в процессе проектирования) и организаторских умений, в основе которых не только деятельность, но и интуиция (педагогическое чутье). Импровизационные умения – это синтез всех компонентов педагогической профессиональной компетентности, они предполагают совершенное владение своим предметом, ораторское искусство и актерские способности.

Все вышесказанное требует обновления как принципов повышения квалификации педагогических кадров, так и самого процесса, а значит, и педагогической деятельности тех, кто преподает на курсах переподготовки профессорско-преподавательского состава.

Что же необходимо сделать для такого обновления?

Обозначаются следующие концептуальные подходы к организации системы повышения квалификации научно-педагогических работников:

1. Повышение квалификации – постоянно развивающаяся система.

2. Она ориентирована на образовательные потребности и ключевые преподавательские компетенции (предметные, психолого-педагогические и системно-квалитативные). Последняя связана с практической реализацией ответственности профессорско-преподавательского коллектива за качество образования по конкретной специальности. Вся команда преподавателей участвует практически в анализе и коррекции системы подготовки посредством проектирования своей педагогической системы как части коллективного проекта обновления управления качеством по данной специальности.

3. Повышение квалификации осуществляется на основе компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

4. Виды повышения квалификации по назначению достаточно традиционны: к аттестации (прохождению по конкурсу); для вновь назначенных на должность; для молодых преподавателей. По содержанию курсы могут быть проблемными, ком-

плексными, целевыми. Возможны варианты организации обучения: на базе одного коллектива (кафедры, факультета), нескольких коллективов и командное обучение, которое наиболее перспективно в условиях модернизации высшей школы, поскольку предполагает создание коллективного проекта.

5. Формирование организационной компетентности преподавателя в рамках повышения квалификации, которая состоит из умений организовывать свою деятельность и образовательную деятельность студентов.

Организационную культуру преподавателя должны развивать как содержание образовательной программы, так и собственно сама организация учебного процесса на курсах повышения квалификации.

Миссией образовательной программы для научно-педагогических работников может быть формирование инновационной педагого-организационной (управленческой) компетентности на основе обучения передовым образовательным технологиям.

Основные цели ведущих программу:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;

- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, РК МЧП, дебаты, портфолио, метод проектов, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роль студента или преподавателя для своих коллег;

- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их использования;

- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;

- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и



использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;

- сформировать установку на инновационный подход к проектированию подсистем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;

- выработать практические навыки по организации деятельности студентов в рамках конкретных образовательных технологий в учебном процессе;

- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;

- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки.

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть оценка каждого дня занятий на основе ежедневника; заполнение экспресс-анкет по итогам модуля (блока); первоначальная оценка своей педагогической системы, ее характеристика (достоинства и недостатки), итоговая работа «Анализ модели педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию)» в аспекте использования современных образовательных технологий и формирования компетенций студентов; определение точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

В целом система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщающие тренажеры, проверка по образцу, текущие тесты), взаимоконтроля (взаимопроверка тестов, тренажеров) и итогового контроля со стороны преподавателя.

В результате курсовой подготовки проводится анкетирование слушателей с целью определения эффективности курсов и последующей корректировки их содержания и организационной структуры на основе замечаний и предложений, на основе чего осуществляется рефлексия организаторов повышения квалификации.

Таким образом, современный образовательный процесс в системе переподготовки преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной

аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

**УДК 37.06; 37.013**

**© А.И. Емелин**

### **К проблеме перевоспитания курсантов военного вуза**

Важное место в системе воинского воспитания занимает работа по воспитанию и перевоспитанию отдельных военнослужащих, для военного вуза это, прежде всего, курсантов.

По мнению английского военного психолога Н. Коупленда, «проблема человеческого характера самая трудная из всех, с какими сталкивается руководитель» [2].

Воспитать военнослужащего – значит изменить, скорректировать систему отношений в коллективе в целом. Это обусловлено тем, что все личностные качества курсанта есть «проекция» его социальных отношений: к себе как субъекту воинской деятельности, к сослуживцам, командирам и начальникам, родителям и др.

В том случае, если в сознании и поведении некоторых военнослужащих достаточно прочно закрепились определенные негативные качества, воспитателю приходится прибегать к деятельности по их перевоспитанию. К сожалению, необходимость в перевоспитании военнослужащих в настоящее время достаточно большая. Это связано в первую очередь с тем, что в военные вузы приходят молодые люди, имеющие уже некоторый жизненный опыт, причем часто негативный. Поэтому с первых дней службы таких курсантов офицер сталкивается с задачей их перевоспитания, с искоренением негативных черт личности, отклонений в поведении [1].

Под перевоспитанием понимается целенаправленный и организованный процесс совместной специфической деятельности воспитателей и перевоспитуемых, направленный на выявление и искоренение у курсантов негативных качеств и на этой основе формирование у них положительных качеств личности,

стремления к самоисправлению. Необходимо отметить, что, если недостатки в сознании и поведении военнослужащего еще нестойкие, они поддаются искоренению при помощи других процессов воспитательной работы. В этом случае перевоспитание выступает одной из функций процесса воспитания.

У отдельных курсантов недостатки в сознании и поведении, отклонения от нравственных норм превращаются в устойчивые негативные качества личности и приобретают запущенный характер. В таком случае перевоспитание занимает большой удельный вес в общей системе воспитательных влияний, выступает уже самостоятельным процессом, имеющим свою психолого-педагогическую структуру.

В ситуации перевоспитания офицер имеет дело с противоречивым внутренним миром подчиненного, не поддающимся обычным воспитательным воздействиям. Многие воспитатели испытывают недостаток опыта и умения работать с трудными курсантами. Кроме того, у воспитателей нет возможности изолировать трудных курсантов от остальных, на которых первые оказывают негативное влияние.

Перевоспитание предполагает совместное, организованное и одновременное воздействие командиров, преподавателей на сознание и поведение курсантов с негативными личностными качествами. При перевоспитании повышается роль самоисправления, в данном случае курсанты выступают по отношению к самим себе уже как субъекты перевоспитания.

Исследования показывают, что процесс перевоспитания более специфичен по своим целям, задачам и содержанию педагогической деятельности, нежели другие виды воспитательной работы [1].

Применение в процессе перевоспитания только известных методов воспитания: убеждения, примера, упражнения и т. п., по общему мнению, не всегда дает положительные результаты в работе с трудными курсантами.

В основу классификации методов и приемов перевоспитания положена совокупность различных сторон данного процесса, прежде всего его основные функции: восстановительная, компенсирующая, корректирующая, исправительная, стимулирующая, побуждающая к самоисправлению. Такой подход обес-

печивает всестороннюю обоснованность выбора и оптимальное сочетание методов соответственно конкретной ситуации и поставленной цели.

В реализации восстановительной функции процесса перевоспитания в педагогическом эксперименте главным является метод переубеждения, которое понимается как целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение трудного курсанта в целях восстановления, развития и закрепления положительных и преодоления отрицательных взглядов и качеств.

В педагогической практике по перевоспитанию трудных военнослужащих переубеждение дополняется методом переучивания, тесно связанным с упражнением.

В практике перевоспитания отучение предполагает запрет, контроль и проверку выполнения различных педагогических требований и рекомендаций. Параллельно с отучением осуществляется приучение с целью сформировать и развить у трудных курсантов положительные качества и привычки. Переучивание в педагогической практике опирается на переубеждение, закрепляет его результаты и тесно связано с методом «реконструкции характера», который способствует формированию всего ценного, положительного в характере и поведении трудного курсанта.

Как показывают исследования, метод «реконструкции характера» более длителен по времени, чем переубеждение или переучивание, и осуществлялся он частично на базе метода «взрыва» [3].

Корректирующая функция процесса перевоспитания реализуется через методы критики и самокритики и опосредованного педагогического воздействия.

Практика свидетельствует о различном характере отношения перевоспитуемых курсантов к опосредованным педагогическим воздействиям: бесконфликтное принятие мнения коллектива; внешнее согласие с его требованиями при внутреннем расхождении; открытое неприятие требований коллектива; самоопределение, характеризующееся сознательной солидарностью с мнениями и взглядами товарищей по коллективу и др. Очень важно, чтобы опосредованное воздействие не формировало у курсанта чувства «неполноценности», фрустрации, тотального отторжения его как личности.

Перевоспитывать социальные черты характера (конфликтность, негативное отношение к товарищам и т. п.) вне социального контекста невозможно, поэтому для решения данной задачи должен быть использован весь позитивный потенциал группового воздействия, если группа поддерживает воспитательные воздействия, или отдельной части курсантов. Массовое, групповое наказание курсантов без дифференциации за проступки невыявленных или «неисправимых» курсантов приводит к формированию круговой поруки, в которую включаются все военнослужащие подразделения.

В целях перевоспитания помимо уставных дисциплинарных мер офицеры подразделений применяют педагогические приемы поощрения (доверие, одобрение, благодарность, похвала, выражение положительного отношения, забота, награда, письмо на родину и др.) и принуждения (осуждение, огорчение, упрек, предупреждение, запрет, возмущение и др.).

Наряду с названными методами и приемами в процессе перевоспитания можно использовать различные средства и формы педагогических воздействий на трудных курсантов. Практика показывает, что комбинации методов, приемов, средств и форм процесса перевоспитания, определяющих основные его пути, могут быть многочисленными и разнообразными. Это позволяет добиться определенных результатов в искоренении у трудных военнослужащих негативных качеств личности.

Комплекс перевоспитывающих влияний офицеров и сержантов направляется на получение конкретных положительных итогов процесса перевоспитания военнослужащих.

Таким образом, овладение содержанием, организацией и методикой воспитательной работы с военнослужащими является важным направлением педагогической деятельности офицера в подразделении. Участие должностных лиц подразделения в проведении индивидуально-воспитательной работы и полнота охвата ею курсантов могут служить одним из критериев эффективности воспитательной системы подразделения.

#### *Библиографический список*

1. Емелин, А.И., Куликов, А.Ю. Психолого-педагогические проблемы укрепления воинской дисциплины в курсант-

ских подразделениях вуза [Текст]: монография / А.И. Емелин, А.Ю. Куликов. – Ярославль: ЯВФЭИ, 2007. – 149 с.

2. Коупленд, Н. Психология солдата [Текст] / Н. Коупленд. – М.: Воениздат, 1991. – 83 с.

3. Макаренко, А.С. О «взрыве». Сочинения [Текст]: в 7 т. / А.С. Макаренко. / Т.5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 507 с.

**УДК 37.091.27**

**© О.А. Коряковцева**

### **Дополнительное образование: проблемы и новые задачи высшей школы**

«У российского высшего образования меняется концепция. Основная задача высшей школы – организация профессиональной переподготовки и повышения квалификации» (А.А. Фурсенко, министр образования и науки РФ).

Последний семинар для руководителей структурных подразделений ДПО вузов, прошедший в феврале 2010 г., стал значимым событием не только в плане ознакомления образовательного сообщества с позицией федеральных органов управления образования, но и с точки зрения демонстрации достижений образовательных учреждений в области повышения квалификации специалистов различных областей. Растущее внимание к подобным образовательным форумам, посвященным проблемам дополнительного профессионального образования, объясняется тем, что повышение квалификации кадров является стратегическим ресурсом развития России.

К сожалению, отечественная система образования, ввиду исторических обстоятельств поставленная в сложное социально-экономическое положение, оказалась не готовой к наметившемуся возрождению привлекательности хорошего образования как основы жизненного успеха. В результате руководством нашей страны было констатировано, что «сложившаяся система образования не в полной мере соответствует потребностям рынка труда» [1]. Именно поэтому была сформулирована приоритетная задача для образовательных учреждений высшего про-

фессионального образования – реализация программ дополнительного профессионального образования в форме повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Сегодня программы дополнительного профессионального образования, реализуемые высшей школой, должны решать три основные задачи:

- обеспечение качества кадрового состава образовательной отрасли путем систематического повышения его квалификации;

- использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для решения многих задач, например таких, как повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров в рамках приоритетного национального проекта «Образование»; использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для повышения квалификации и переподготовки в рамках иных целевых федеральных и отраслевых программ;

- использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для повышения квалификации и переподготовки кадров других отраслей экономики.

В условиях реформирования образовательной отрасли для Рособразования наиболее актуальной является первая задача, а именно обеспечение соответствия качества научно-педагогических кадров высшей школы уровню проводимых реформ.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), основной обязанностью профессорско-преподавательского состава является формирование у обучающихся профессиональных качеств (компетенций) по избранному направлению подготовки, а также гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации путем их высокоэффективной педагогической и научной деятельности. При этом преподаватель должен систематически повышать свою предметную квалификацию, а также проходить общее повышение квалификации не реже чем один раз в пять лет.

В настоящее время на базе вузов, подведомственных Рособразованию, действует сложившаяся за последние годы структура повышения квалификации, финансируемая путем сметных

назначений согласно ежегодным приказам «О контрольных цифрах приема слушателей системы дополнительного профессионального образования, обучающихся за счет федерального бюджета». На семинаре было отмечено, что проблемой является то, что организационные и содержательные компоненты программ отстали от реальных потребностей образовательной отрасли, они не позволяют осуществлять развитие кадрового потенциала и не обеспечивают эффективного целевого использования бюджетных денег. Говоря о реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, необходимо отметить, что данная проблема не затронула нас, так как вовремя были изменены направления образовательных программ с ориентиром на освоение современных образовательных технологий и использование информационно-коммуникационных возможностей в образовательном процессе.

Кроме этого направления повышения квалификации, которое осуществляется в стенах своих учреждений, начиная с 2005 г. Рособразование осуществляет финансирование повышения квалификации преподавателей подведомственных вузов по приоритетным направлениям развития образовательной системы на принципиально новой основе. Использован принцип разделения вузов «базовые» - организующие повышение квалификации и «линейные» - направляющие профессорско-преподавательский состав на повышение квалификации. Выделение достаточных бюджетных средств дало возможность повысить квалификацию 15-18 преподавателей по актуальному направлению в вузах, имеющих высокий авторитет и современные образовательные программы.

Сегодня Рособразование совместно с вузами работает по формированию инновационной системы повышения квалификации научно-педагогических работников, адекватной требованиям времени. Данная система позволяет реализовать программно-целевой подход организации повышения квалификации научно-педагогических работников высшей школы и обеспечить решение ряда вопросов:

- учет бюджетных ограничений;
- учет приоритетов государственной политики в области образования;



- выстраивание единства в интерпретации целей и задач реформирования образовательной отрасли;
- снижение диспропорций в финансировании дополнительного профессионального образования;
- развитие механизмов дополнительного заработка для преподавателей высшей школы.

При реализации этого проекта предполагается, что те преподаватели, которые повысили свою квалификацию в «базовых» вузах, смогли передать полученные знания своим коллегам в «линейных» учебных заведениях и таким образом становятся инициаторами в проведении программ дополнительного профессионального образования в различных формах. Однако сегодня фактическая ситуация другая, преподаватели университета, прошедшие повышение квалификации по приоритетным направлениям, не оказали заметного влияния на процесс развития кадрового потенциала, поэтому необходимо осмысление существующей ситуации и разработка программы конкретных действий в этой сфере. Наступил момент, когда нужно определить, по какой траектории будет развиваться система дополнительного профессионального образования нашего университета.

Для достижения эффекта внутривузовское повышение квалификации должно быть направлено на создание условий совершенствования собственного кадрового состава путем реализации образовательных программ, которые необходимы для профессорско-преподавательского состава университета. Именно они позволят приобрести преподавателям необходимые компетенции для работы как с внутренним, так и с внешним клиентом. Сегодня персональными задачами преподавателей вузов, вытекающими из стратегии развития российских университетов, являются:

- обеспечение деятельности современных конкурентоспособных научно-образовательных центров для устойчивого воспроизводства современных специалистов;
- личное участие в развитии университета;
- повышение своей квалификации;
- реализация стратегии практико-ориентированного образования;
- поддержка академической мобильности студентов.

Преподавательский состав, к сожалению, до сих пор сохраняет технократическую установку освоения студентами узкоспециализированных знаний. Подготовка таких специалистов, неспособных к самостоятельной проектной работе, становится серьезным ограничением для выработки у них необходимых компетенций.

Мировой опыт в этом вопросе хорошо известен, он реализуется в трех векторах:

- интеграция различных дисциплин, что особенно заметно в сфере социальных наук;
- прогрессирующий отказ от пассивного освоения готового материала в пользу проектного подхода, стимулирующего формирование компетенций, связанных с самостоятельной аналитической и организационной работой;
- проведение научных исследований фундаментального и прикладного характера – необходимый элемент учебного процесса.

Из вышесказанного следует, что сегодня повышение квалификации профессорско-преподавательского состава университета должно быть направлено на формирование необходимых компетенций. Кроме того, предполагается, что деятельность преподавателя будет обеспечивать решение таких вопросов, как:

- формирование мировоззренческой культуры выпускников с высоким уровнем практической подготовки в конкретной области;
- увеличение доходов университета за счет расширения образовательной и инновационной деятельности.

В современном российском обществе произошло смещение большинства ценностных ориентиров. Поэтому перед научно-педагогическим сообществом высшей школы встали дополнительные задачи; их решение требует от преподавателей соответствующей подготовки и квалификации, уровень которой необходимо постоянно повышать.

#### *Библиографический список*

1. Программа социально-экономического развития Российской Федерации [Текст]: Раздел 5. Развитие человеческого капитала и повышение качества жизни. Модернизация обра-

зования // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19.01.06, № 38-р. – 2006, 19 января.

2. Сигов, А.С., Куренков, В.В., Мосичева, И.А., Шестак, В.П. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов [Текст] / А.С. Сигов, В.В.Куренков, И.А. Мосичева., В.П. Шестак // Высшее образование в России. – 2008. - №8. – С.3.

**УДК 37.06**

**© А.Ю. Куликов**

### **Проблемы укрепления воинской дисциплины в современной армии**

В Дисциплинарном уставе дано определение, которым пользуются в Вооруженных силах: «Воинская дисциплина есть строгое и точное соблюдение всеми военнослужащими порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и приказами командиров (начальников)» [2].

Смысл этого определения прост: законы, уставы и приказы командира надо соблюдать. Соблюдение законов – это законопослушное поведение. Соблюдение уставов – это уставное поведение. Соблюдение порядка, установленного приказом командира, – это подчинение.

Все эти виды поведения можно объединить, представив его как нормативное, или правилосообразное поведение, поскольку законы и уставы содержат определенные нормы (правила).

Для того чтобы строить поведение с учетом нормы, нужна, прежде всего, сама норма. Если для той или иной ситуации конкретной нормы нет или человек о ней не знает, то он может действовать на основании оценки сложившейся обстановки и из целей и потребностей этого человека и других людей, такое поведение будет называться целесообразным, т. е. отвечающим целям совместной деятельности.

Воинское поведение в повседневных условиях службы обеспечивает дисциплину при условии наличия мотивации. В ст. 4 Дисциплинарного устава говорится о том, что высокая воин-

ская дисциплина достигается воспитанием у военнослужащих сознательного повиновения командирам (начальникам) [2].

Воинская дисциплина будет прочной тогда, когда будет опираться и на свои собственные мотивы. Эти мотивы вытекают из понимания ценности и необходимости закона, устава, порядка.

Надежная дисциплина, порядок в подразделении являются результатом общих усилий: каждого военнослужащего в отдельности и суточного наряда, коллектива в целом. При опросе курсанты отметили низкий контроль суточного наряда (дежурный по роте и дневальные) за состоянием воинской дисциплины, по пятибалльной шкале их роль в предупреждении нарушений оценена на 2,8 и 1,5 соответственно [1]. Каждый, кто понимает и ценит дисциплину, должен вносить свой вклад в ее обеспечение.

Дисциплинированное поведение мотивируется не сиюминутными потребностями, а порядком, создаваемым и поддерживаемым общими усилиями людей, организованностью, управляемостью, безопасностью.

Таким образом, основной рабочий мотив дисциплины – это ценность порядка, привычка к порядку.

Дисциплинированное поведение военнослужащих может быть следствием ряда вспомогательных мотивов:

- межличностная идентификация;
- избегание санкций.

Идентификация представляет собой подражание родителям, командирам, товарищам, их конкретным поступкам, манерам или общему стилю поведения.

Распространенной разновидностью мотивов является избегание санкций – взысканий, наказаний, других социальных реакций. В подобных случаях играют свою роль так называемые регулирующие или контролирующие чувства: страх, стыд, вина. Они выполняют дисциплинарную функцию при условии, что возникают с опережением, в процессе прогнозирования и оценки последствий вероятного поступка.

Нередко страх перед наказанием вызывает изобретательность, хитрость, скрытность, изощренность в осуществлении запретного.

Наконец, дисциплинированное поведение может быть вызвано ложным мотивом: нормативное действие является сред-

ством, своеобразной жертвой, которая расчетливо приносится ради определенной эгоистической цели, маскирует недисциплинированность.

Таким образом, психологические основы дисциплины обретают личностный характер и становятся дисциплинированностью – устойчивой чертой личности военнослужащего, комплексом познавательных, мотивационных и характерологических структур.

Специфика военной службы заключается в том, что ее нормы и законы затрагивают самые главные ценности человека – его жизнь и здоровье. Именно дисциплина становится критической точкой в боевой готовности курсанта.

Таким образом, адекватным содержанием дисциплинарной мотивации является уважение к закону, морали, системе управления и учреждениям, предназначенным для обеспечения справедливости и порядка в Вооруженных Силах и в стране в целом. Принятие всех этих нормативных систем – необходимое условие развития дисциплинарной мотивации.

#### *Библиографический список*

1. Емелин, А.И., Куликов, А.Ю. Психолого-педагогические проблемы укрепления воинской дисциплины в курсантских подразделениях вуза [Текст]: монография / А.И. Емелин, А.Ю. Куликов. – Ярославль: ЯВФЭИ, 2007. – 149 с.
2. Общевоинские уставы [Текст]. – М.: Воениздат, 2008. – 219 с.

**УДК 37.09**

**© А.А. Ляндаев**

#### **Дистанционное обучение в практической подготовке военных специалистов**

Задача преподавателей и вуза в целом - обеспечить оптимальные условия для усвоения учебного материала, что предполагает разнообразие форм и методов обучения, предлагаемых преподавателем.

Современный уровень развития техники позволяет подключить к процессу образования различные формы дистанционного обучения (ДО), например формы, основанные на применении аудиовизуальных средств (АВС), обучающих компьютерных программ (ОКП) и тренажерных систем (ТС), что повышает информативность учебного материала. Для курсантов показ видеофильмов с обзором техники, ее роли в решении боевых задач частей, разъяснением основных физических принципов ее работы позволяет обеспечить экономию учебного времени.

Использование аудиовизуальных средств особенно эффективно при проведении практических занятий на технике, ограниченные внутренние размеры которой затрудняют отработку эксплуатационных вопросов с полным составом учебных групп. Например, при изучении назначения органов регулировки и настройки, других вопросов, не связанных с отработкой навыков и умений, не требуется разделение учебной группы на подгруппы, что позволяет более глубоко проработать учебный материал с этим же бюджетом времени. Особое значение показ видеофильмов приобретает перед проведением всех видов практик, предусмотренных учебными программами. Например, показ инструктивно-методических видеофильмов накануне проведения полигонной практики позволяет более четко уяснить основные моменты предстоящего занятия.

Видеофильмы по эксплуатации техники следует использовать для проведения командирской подготовки офицерского состава вузов и строевых частей. Кроме этого, просмотр видеофильмов помогает самостоятельно изучить учебный материал в удобное для обучаемого время, при подготовке к практическим занятиям, зачетам, экзаменам, а также при освоении смежных специальностей.

Применение форм ДО позволяет помочь мобилизации всех видов памяти и активизации мыслительных процессов, в том числе и при конспектировании.

На этапах учебной деятельности хорошо зарекомендовало себя применение компьютерных обучающих программ как в процессе занятий, так и опосредованно.

Применение аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем в сочетании с игровыми методами обучения позволяет быстрее достичь у обучаемых

мых требуемого уровня знаний, умений и навыков, что, в конечном итоге, является высшей целью обучения.

Конечно, процесс применения ДО требует создания информационных обучающих технологий. Нами разработаны технологии создания и применения видеофильмов в различных видах занятий, при подготовке к ним, самостоятельном изучении учебного материала, в том числе и с использованием системы кабельного телевидения училища, а также технологии создания обучающих компьютерных программ. Эти технологии предполагают не механическое перечисление операций, действий и т. п., которые должен выполнять специалист, а выявление взаимосвязей между действиями и последствиями этих действий. В настоящее время ведется активная разработка таких тренажерных систем по всем специальностям.

Дистанционное обучение в сочетании с традиционным позволяет обеспечить:

- принудительную (вынужденную) активность обучаемого, независимо от того, желает он этого или нет;
- постоянное опосредованное взаимодействие обучаемых с преподавателем;
- широкое использование самостоятельной творческой деятельности обучаемых при повышенной степени мотивации.

Положительным эффектом применения форм ДО, кроме привития более твердых практических навыков и умений, является повышение качества обучения через управление состоянием обучаемого. Например, показ видеофильмов вырабатывает у курсантов чувство ответственности за выполнение обязанностей по предназначению, настраивает на качественное изучение общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин. Работа с обучающими компьютерными программами и тренажерными системами дает психологическую разгрузку (выполнение этапа работы сопровождается качественной оценкой или предложением повторить действия в случае неудачи), также вырабатывает уверенность в своих силах.

Таким образом, применение форм ДО позволяет быстрее достичь верхних уровней усвоения учебного материала при экономии учебного времени и ресурса техники, поднять на уровень творчества большее количество обучаемых.

© Т.В. Мищенко

### **Развитие психологической компетентности у преподавателей вуза**

Особую актуальность проблема развития личности как профессионала приобретает в исследованиях процессов реформирования современного образования, т.к. только существенные изменения педагогической деятельности позволяют говорить о реальных и системных изменениях в нем. На это указывают известные педагоги и психологи, такие как В.И. Слободчиков, В.Е. Ключко, В.Д. Шадриков и др. Анализ литературных источников по данной проблеме показывает, что преподаватель в настоящее время должен проявлять личную активность, субъектность в осуществлении профессиональной деятельности для того, чтобы быть адекватным современным требованиям и условиям жизни.

Известно, что стремление повысить качество образования во всем мире связывается именно с повышением профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности педагогов и преподавателей. При этом повысить уровень профессионализма преподавателя, составным компонентом которого является личностная, коммуникативная и психологическая подготовленность, необходимо и возможно только сохранив его самоуважение, уверенность в себе, но при этом оснастив принципиально новыми, современными психолого-педагогическими знаниями и умениями.

Современная образовательная политика выстраивается в области компетентностного подхода. Понятие «компетентность» появилось в модели психологического развития человека, выросшей в последние годы из идей теории деятельности и поведенческих теорий. Компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, 2007). Специальные формы компетентности предполагают умение решать очерченный круг задач



профессиональном виде деятельности. У человека должны быть определенные знания, включая узкоспециальные, особые способы мышления и навыки. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способности оценивать последствия своих действий. Развитие компетентности приводит к тому, что человек может моделировать и оценивать последствия своих действий заранее и на длительную перспективу. Это позволяет ему осуществить переход от внешней оценки к выработке «внутренних стандартов» оценки себя, своих планов, жизненных ситуаций.

Важную роль в развитии психологической компетентности преподавателей играет психолог, причем эта роль не просто возрастает в этих условиях, но и несколько меняется.

Очевидно, что профессиональная работа со взрослыми требует осознания специфики их образовательного ресурса, понимания самих принципов обучения взрослых, владения методами, адекватными задаче обучения взрослых.

Наиболее эффективным способом психологической работы с преподавателями, с нашей точки зрения, в этом направлении будет психологическое просвещение.

Психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание. Прежде всего, речь идет о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам:

- организовать эффективный процесс обучения и с содержательной, и с методической точек зрения;
- построить взаимоотношения на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии в общении с другими участниками взаимодействий (М.Р. Битянова).

Анализ содержания и форм практической работы психологов с педагогическим коллективом подтверждает, что она носит, в основном, информационный характер. Это проведение лекций, семинаров, посвященных проблемам возрастного развития студентов или вопросам их индивидуальных особенностей, познавательной и мотивационной сферам.

Традиционной является точка зрения на психологическое просвещение, связанная с тем, что эта деятельность является малоэффективной, поскольку психологическая информация, которая сообщается преподавателям, особенно тем, кто более всего в ней объективно нуждается (в силу недостаточной компетентности или деформаций личности, зачастую не воспринимается их педагогическим сознанием или не изменяет их поведения. Это происходит, прежде всего, в тех случаях, если психологическая информация значительно расходится с житейскими, эмпирическими психологическими знаниями или педагогическими стереотипами преподавателей.

К сожалению, редко в плане психологического просвещения рассматриваются проблемы психологического здоровья преподавателя и факторов, его обеспечивающих, вопросы, связанные с психологическими механизмами самой педагогической деятельности. Если же подобные темы и предлагаются в форме объяснительно - иллюстративной лекции или семинара, то и в этом случае сознание педагога ограждается от новой информации посредством разнообразных психологических защит.

Для успешного решения этих проблем необходима специальная содержательная и методическая подготовка психологов. Содержание данной работы связано, прежде всего, с проблематикой педагогической психологии, а методика ее осуществления - с освоенностью интерактивных методов работы со взрослыми.

Психолог может выступить помощником преподавателя, фасилитатором, внушающим ему уверенность в собственных силах, просветителем, опирающимся на специфическое, психологическое знание, собеседником, способным видеть педагогическую ситуацию несколько с другой позиции, чем педагог, но понимающим и принимающим позицию учителя, игротехником, создающим ситуацию рефлексивного анализа педагогом своего опыта, методистом - носителем культуры «психологизированной» дидактики, партнером по педагогической деятельности, совместно проектирующим программы или уроки.

Только в условиях такого диалога или полилога уважающих друг друга, но различающихся по точкам профессионального видения собеседников, только в условиях такого со-

трудничества возможно взаимное понимание, взаимообучение, сближение преподавателей и психолога, возможно эффективное психологическое просвещение педагогов.

В зарубежных психологических и дидактических исследованиях проблеме обучения взрослых придается, пожалуй, еще большее внимание, чем в отечественной научной литературе. Подробным образом анализируются педагогические и психологические условия, обеспечивающие эффективность обучения этой специфической группы. Эти условия обозначаются в различных зарубежных источниках как «принципы обучения взрослых». Так, например, Мальколм Ноулз (1989) выделяет шесть принципов обучения взрослых:

1. Обучение взрослых должно быть проблемно-ориентировано.
2. Обучение взрослых должно строиться на их опыте.
3. Опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемых.
4. У обучаемых должна быть возможность проверить приобретаемые знания и навыки.
5. Цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых.
6. Обучаемые должны получать обратную связь о достижении прогресса по отношению к поставленным целям.

Несмотря на различия в методологических установках и теоретических взглядах, которые обнаруживаются и в различиях употребления терминов, очевидна концептуальная близость идей зарубежных исследователей и наших представлений о путях и возможностях психологического просвещения педагогов. Формулировка принципов обучения взрослых в зарубежных исследованиях подтверждает, что именно интерактивные методы обучения по своей психологической сущности адекватны задачам работы психолога с педагогическим коллективом.

Психолог, организуя свою деятельность в этом направлении, должен помнить о том, что педагоги, как и взрослые люди вообще, лучше обучаются, когда организуются условия, позволяющие им организовать и интегрировать новые знания в их мировоззрение:

1. Взрослые лучше обучаются, когда содержание непосредственно связано с их проблемами или предыдущим опытом и процесс обучения строится на накопленном жизненном опыте.

2. Взрослые лучше обучаются в атмосфере доброжелательности, возможностей для межличностного взаимодействия с психологом и другими слушателями, а также поддержки и безопасности (от жесткой критики) тестирования новых форм поведения.

3. Прошлый опыт приобретает все большую важность по мере того, как взрослые становятся все более старшего возраста. Их потенциал для содействия процессу обучения увеличивается с возрастом.

4. Когда обучение фокусируется на решении проблем, решения должны исходить или соответствовать опыту обучаемого, его ожиданиям и потенциальным ресурсам, а не приписываться экспертом.

5. Взрослые не склонны участвовать в обучающих мероприятиях, если их содержание не сулит немедленного практического применения.

Мы полагаем, что развитие психологической компетентности, без которой невозможна успешная педагогическая деятельность в наши дни - это и есть подлинная задача психолога образования в его работе по психологическому просвещению.

**УДК 33.07; 005**

**© Л.В. Плуженская**

### **Проблемы управления публичным капиталом образовательного учреждения**

Топ - менеджеры бизнес-структур рассматривают позитивный имидж корпорации как средство капитализации, руководствуясь при этом незатейливой логикой: инвестируют в того, кому доверяют, а доверяют тому, у кого есть опыт и хорошая репутация. Хорошая репутация у того, о ком идет хорошая молва со стороны сотрудников, потребителей, партнеров. Но доверие подразумевает взаимность, и goodwill требует открытости и про-

зрачности финансовых потоков и подотчетности компании ключевым группам взаимодействия, а это означает четкое структурированное формулирование целей в выполняемой деятельности и эффективность в достижении результатов, активное участие в программах улучшения качества.

Эта прозрачность оценки показывает, что рыночная стоимость компаний вообще значительно отличается от суммы, отраженной на балансе. Баланс компании неполностью отражает имеющиеся у нее экономические ресурсы, поскольку эти ресурсы включают и категорию нематериальных активов. Так, рыночная стоимость компаний, действующих на рынке услуг, вообще очень значительно отличается от суммы, отраженной на балансе. Менеджеры компании Scandia считают, что результаты деятельности компании зависят прежде всего от усилий компетентного персонала, ориентированных на потребителя. После нескольких лет экспериментов страховая шведская компания Scandia опубликовала пояснительную записку к своему годовому отчету за 1994 год «Оценка интеллектуального капитала компании Scandia». Отчет включал помимо четырех традиционных ключевых аспектов деятельности по Каплану и Нортону еще и пятый - человеческий капитал. По мнению экспертов, рыночную ценность компании определяют не столько материальные активы, сколько нематериальные, так называемый интеллектуальный капитал, состоящий из капитала пяти видов, которые соответствуют пяти ключевым аспектам ее деятельности. Этот капитал определяется как стоимость гудвилла. Такая модель оценки применяется прежде всего для системы внутреннего контроля и используется как концепция единой целостной системы планирования деятельности, которая существует в корпорации с 1998 года. Модель представлена на рис. 1.

Для внешней же рыночной оценки нематериальных активов на современном этапе все чаще используется понятие бренда.



*Рис.1. Схема оценки интеллектуального капитала компании Scandia как одного из компонентов ее рыночной стоимости.*

Возможно ли прямое заимствование моделей эффективного планирования деятельности компаний, ориентированных на рыночные отношения, для учреждений образовательной сферы? Сопоставимы ли такие понятия, как бренд и школа? Корректно ли выражение «университет — это бренд»? И этично ли

управлять славой университета? И если «да», то какими принципами следует руководствоваться?

Для лучшего понимания проблемы обратимся к категории капитала с точки зрения классической политической экономии и теоретической социологии и рассмотрим современные интерпретации социально-экономической сущности капитала.

К.Маркс рассматривает капитал в качестве движения, в ходе которого стоимость «сама изменяет свою величину, отталкивает себя как прибавочную стоимость от себя самой как первоначальной стоимости, самовозрастает» [1]. И далее, «стоимость становится, таким образом, самодвижущейся стоимостью, самодвижущимися деньгами, и как таковая она — капитал». Рассматривая прибавочную стоимость как средство превращения «денег-сокровищ» в «деньги — капитал», К. Маркс говорит о капитале как о форме самодвижения капитала. Петербургские ученые-социологи Д.П.Гавра и А.В.Безгодов рассматривают феномен капитала не только с экономической точки зрения, но и социальной. Из марксистской трактовки категорий капитала и собственности вытекает, что «отношения собственности, непосредственно связанные с отношениями по поводу капитала, представляют собой превращенную форму отношений по поводу владения, распоряжения и использования особым видом власти - власти экономической. При этом власть трактуется в ее классическом понимании как способность одних социальных субъектов навязывать свою волю другим вопреки желанию последних» [2].

В.Ильин структурирует экономическую власть, порождаемую рыночными отношениями, как «принуждение на основе свободного контракта формально равноправных взаимодействующих рыночных субъектов. Эта власть реализуется через отношения купли-продажи потребительных стоимостей (товаров). Власть А над В осуществляется не в форме прямого принуждения, а посредством контроля А над товаром X, в котором нуждается В. Такие властные отношения являются отношениями собственности. Собственность — это властное отношение, осуществляемое косвенно, через потребительскую стоимость».

Таким образом, капитал — это «социальное отношение, связанное с собственностью, сущность которого связана с само-

возрастанием стоимости за счет использования потребительной стоимости, заключенной в собственности и посредством этого, увеличением экономической власти субъекта собственности. Экономическая власть, заключенная в капитале, реализуется, воплощается через самовозрастание потребительных стоимостей. И это означает, что способ образования экономической власти посредством капитала инвариантен относительно формы потребительной стоимости, которая вовлечена в процесс рыночного обмена». Логика такого рода приводит к выводу о инвариантности содержательного наполнения капитала – это может быть капитал финансовый или вещественный, о котором прежде всего размышлял К.Маркс, а могут быть и другие виды капиталов – культурный, символический, наконец капитал публичности.

Понятие паблицитного капитала введено М.А. Шишкиной. Его определение вытекает из определения культурного капитала П.Бурдье, который различает три типа капитала: экономический, культурный и символический. Культура как совокупность устойчивых форм социального взаимодействия, опирающегося на передаваемые из поколения к поколению нормы, ценности, стереотипы и образцы поведения, распределена в социуме, живущем по рыночным законам, так же неравномерно, как и собственность. Если говорить об измерении капитала в культуре, то обладатель больших или меньших культурных потребительных стоимостей – образования, творческих способностей, литературного дара – становится обладателем культурного капитала, когда он включает эти стоимости в процесс рыночного обмена, преобразует их в стоимости и в результате обмена приобретает большую экономическую власть, или больший экономический капитал.

В.Ильин отмечает, что «элементы культуры (квалификация, опыт, произведение искусства или изобретение) становятся культурным капиталом, когда они начинают приносить его обладателю прибыль или усиливать его экономическую власть. Это происходит в том случае, когда обладатель данного элемента культуры имеет возможность присваивать себе весь или значительную часть произведенного прибавочного продукта. Культурный капитал не отделен непроходимой стеной от других видов капитала». Культурный капитал и символический капитал,



по мнению Шишкиной, являются основанием публицитного капитала.

«Паблицитный капитал (publicity capital) – это особый вид капитала, которым обладает рыночный субъект, функционирующий в пространстве публичных коммуникаций.

Этот тип капитала несводим к другим видам, но в существенной мере произведен от них. Паблицитный капитал, как и любой другой, представляет собой социальное отношение, связанное с собственностью, и сущность его связана с самовозрастанием стоимости за счет использования потребительной стоимости, заключенной в собственности. Субъект собственности на паблицитный капитал за счет его рыночного использования способен осуществить увеличение его экономической власти» [3].

Потребительной стоимостью паблицитного капитала выступают такие нематериальные субстанции, как репутация, позитивное общественное мнение, престиж. Привлекательный имидж становится объектом купли-продажи в глазах общест-венности, эффективный и выгодный публичный дискурс и, в целом, позитивное паблисити позволяют увеличить паблицитный капитал. Каждая из этих субстанций и все они вместе в рыночных отношениях имеют свой стоимостной эквивалент и, по существу, функционируют как стоимости.

Как и другие виды капитала, паблицитный капитал представляет собой самовозрастающую стоимость, способную увеличивать экономическую власть своего собственника. Возраста-ние объема паблицитного капитала означает для его собствен-ника прирост общественного доверия, укрепление позитивного имиджа, формирование все более позитивного общественного мнения и другие. Но все эти результаты имеют свой, вполне оп-ределенный экономический эквивалент» [3].

В бизнес-среде в качестве дивидендов на паблицитный капитал рассматриваются улучшение условий присутствия на рынке корпорации, увеличение объема продаж. Кроме приобре-тения большего доверия со стороны бренд становится сам объ-ектом купли - продажи. В результате владелец бренда приумно-жает свой финансовый капитал и вытекающую из него экономи-ческую власть. Поэтому все чаще расходы на спонсорство рас-сматриваются как инвестиции. «И эти инвестиции, как и любые

грамотно размещенные инвестиции, приносят прибыль. Сначала прибыль капитала публичности, а затем уже реальную прибыль финансового капитала»

В политике наблюдается аналогичная ситуация: инвестирование в PR-субъект политической жизни увеличивают его публицитный капитал, и он приобретает конкурентные преимущества на политическом рынке. В результате победы на выборах субъект политического процесса обретает политическую власть, что приводит к увеличению и объему его экономической власти: он получает возможность формировать и исполнять бюджеты, распоряжаться собственностью и ресурсами, направлять и перенаправлять инвестиционные и экспортно-импортные потоки, видоизменять налоговое, бюджетное, таможенное, финансовое и другое законодательство.

Таким образом, капитал публичности по своей природе не отличается от других видов капитала и представляет собой самодвижущуюся стоимость, обеспечивающую приращение экономической власти своего собственника.

Паблицитный капитал обладает свойством конвертации в другие виды капитала: политический, культурный, символический и т.п., которые, в свою очередь, также способны конвертироваться в паблицитный капитал. Процедура конвертации сопоставима с понятием *publicity*.

Американские ученые используют термин в трех значениях:

- информация, которая привлекает внимание публики к объекту (индивиду, группе, институту, территории или предмету);
- заинтересованное внимание публики (общественности) к тому или иному объекту;
- деятельность или бизнес по завоеванию и удержанию публичного заинтересованного внимания к тому или иному объекту.

Маркетинговое определение паблисити - неличностное стимулирование спроса на товар, услугу или деятельность посредством рекламирования фирмы в СМИ и посредством презентаций, которые необязательно оплачиваются спонсором, - по

существо, представляет собой технологическое уточнение третьего из приведенных выше значений «паблисити».

Идентифицируя различные виды капитала в образовательной деятельности и взяв за основу концепцию единой целостной системы планирования деятельности и внутреннего контроля компании Scandia, мы можем предложить модель системы планирования PR-деятельности и внутреннего контроля качества образовательного учреждения (ОУ). Предлагаемая модель представлена на рис. 2.

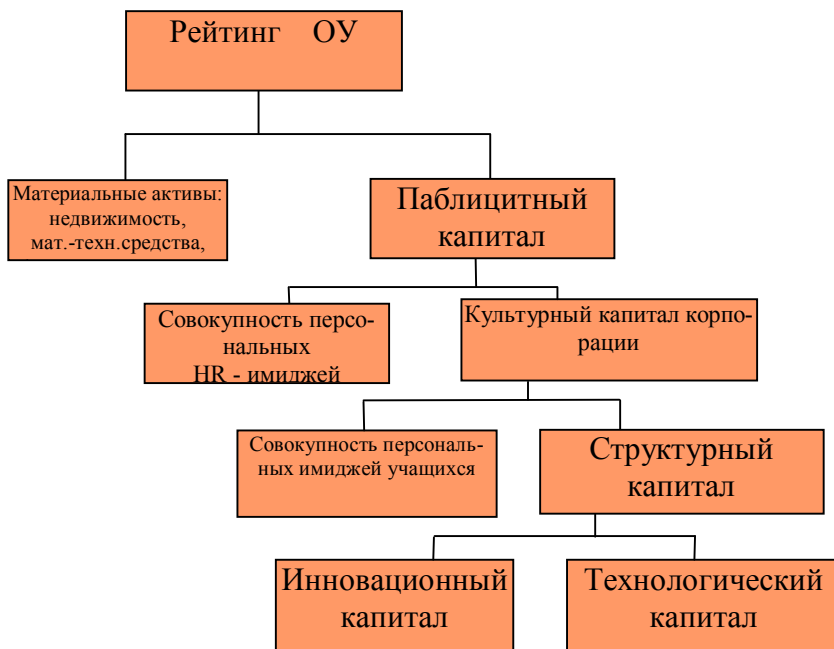


Рис.2. Модель оценки паблицитного капитала образовательного учреждения.

#### Библиографический список

1. Дорский, А.Ю. Этика и право публичных коммуникаций: регулирование брендинга [Текст] / А.Ю. Дорский. - СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.

2. Гавра, Д.П., Безгодов, А.В. Методологические и методические проблемы позиционирования предпринимателей [Текст]: Очерки социологии предпринимательства / Д.П. Гавра, А.В. Безгодов. - СПб., 1999.

3. Шишкина, М.А. Паблик рилейшнз в системе социального управления [Текст] / М.А. Шишкина. - СПб.: Изд-во «Паллада-медиа», СЗРЦ «РУСИЧ». 2002.

4. Гэд, Т. 4D брендинг: взламывая корпоративный код сетевой экономики [Текст] / Т. Гэд. – СПб: Стокгольмская школа экономики, 2001.

**УДК 377**

**© С. Я. Соловьев**

### **Методическое обеспечение учебного процесса в профессиональном училище**

Среднесрочное планирование в последнее время стало играть роль главного инструмента в управлении качеством методического обеспечения учебного процесса и основывается на следующих принципах:

- комплексности;
- опережающего развития;
- классификации.

Профессиональные училища Ярославской области так же получили задание спланировать профессиональное образование на три года вперёд. Методическое обеспечение является составной частью общего плана развития училища, поэтому руководством для методиста была поставлена задача проанализировать и спланировать методическое обеспечение с учётом трёхлетнего цикла.

Исходя из вышесказанного, нами была определена тема работы: «Методическое обеспечение учебного процесса в профессиональном училище на основе среднесрочного планирования».

Проблема: существующая система методической работы в учебном процессе не позволяет в полной мере:

- повысить уровень методической компетентности преподавателей, необходимый для качественной подготовки по имеющимся профессиям;

- вариативно использовать современные средства, методы, технологии из-за отсутствия перспективы методического обеспечения для подготовки конкурентноспособных выпускников.

Цель работы: теоретически обосновать и практически разработать среднесрочный план методического обеспечения учебного процесса в профессиональном училище №19.

Ожидаемые результаты реализации плана:

1.Повысится методическая компетентность ИПР:

- в работе с методическими источниками;
- в методическом сопровождении урока;
- в изучении, обобщении, формировании педагогического опыта;
- в выборе оптимальных технологий обучения;
- в определении индивидуальных траекторий повышении квалификации.

2.Создастся информационно-методический банк данных.

3.Разработаются разноуровневые учебно-методические комплексы по общеобразовательной и профессиональной подготовке

Практическая значимость: разработан трёхгодичный план реализации методического обеспечения учебного процесса по трём основным направлениям.

Под методическим обеспечением учебного процесса мы понимаем создание условий:

- для роста методической компетентности всех инженерно-педагогических работников;
- для функционирования информационно-методического банка:
- для моделирования образовательной среды для учащихся, обладающих различными способностями к обучению (от выравнивания общеучебных умений и навыков к индивидуализации в профессиональном обучении)

Методическая компетентность ИПР нами рассматривается как умение работать с методическими источниками, в методическом сопровождении урока, в изучении, обобщении, фор-

мировании педагогического опыта, в выборе оптимальных технологий обучения, в определении индивидуальных траекторий повышении квалификации.

Данный анализ сильных и слабых сторон методической работы определил дальнейшую реализацию методического обеспечения, которая будет осуществляться на период 2009-2011 гг. исходя из методической темы: «Выбор наиболее эффективных форм методического обеспечения учебного процесса на 2009-2011 гг., позволяющих повысить качество подготовки выпускников» и цели: «Определить и реализовать оптимальные средства, методы, технологии, позволяющие улучшить качество преподаваемых дисциплин и подготовки выпускников».

Среднесрочное проектирование методического обеспечения учебно-воспитательной деятельности включает в себя:

- поэтапное планирование методической деятельности на основе определения приоритетных направлений;
- постановку задач по реализации направлений методической деятельности;
- отбор содержания методической работы с предполагаемыми сроками реализации;
- определение ожидаемых результатов в их соотносённости с общими целями этой деятельности;
- сопоставление результатов анализа с целью выделения проблем, требующих методического решения.

Основными направлениями реализации методического обеспечения учебного процесса в профессиональном училище №19 на 2009-2011 годы являются:

- методическая компетентность педагогических работников;
- создание информационно-методического банка данных;
- моделирование образовательной среды для учащихся, обладающих различными способностями к обучению.

Для реализации данных направлений нами предусмотрено решение следующих задач:

- формирование методической компетентности преподавателей профессионального училища;
- развитие творческого потенциала педагогического коллектива.

- разработка планов повышения квалификации ИПР на основе индивидуальных траекторий;
- развитие активно-деятельностных форм уроков теоретического и производственного обучения, внеурочной деятельности по предметам;
- освоение поступающей новой техники для организации учебного процесса;
- создание банка методического обеспечения учебного процесса;
- анализ, подбор и разработка технологий обучения учащихся, обладающих различными способностями к обучению.
- разработка разноуровневых учебно-методических комплексов по общеобразовательной и профессиональной подготовке

Основными формами организации методической работы в трёхлетнем среднесрочном планировании у нас определены:

- творческие группы по общеобразовательной подготовке и по профессиям;
- приоритетные формы повышения квалификации в области новых образовательных технологий;
- тьюторские группы методической поддержки;
- активно-деятельностные формы проведения уроков;
- современная автотехника;
- материалы информационно-методического банка;
- образовательная среда для учащихся, обладающих различными способностями при обучении по общеобразовательной и профессиональной подготовке.

Среднесрочное планирование методического обеспечения учебного процесса позволяет по годам:

- упорядочить процесс и результаты методической работы;
- закрепить ожидаемые результаты;
- установить этапы реализации методического обеспечения.

Заключение. Разработанное в училище среднесрочное планирование должно способствовать созданию организационно-методических условий (роста профессиональной компетентности всех инженерно-педагогических работников; функционирования

информационно-методического банка, моделирования образовательной среды для учащихся, обладающих различными способностями к обучению) для развития и повышения мотивации к качественному профессиональному обучению учащихся, росту их самостоятельности и гибкой социализации на рынке труда.

**УДК 37.091.27**

**© П.С. Федорова**

**Компетентностный подход: возможности повышения  
квалификации научно-педагогических кадров  
в условиях новой образовательной парадигмы**

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования» среди первоочередных задач отмечается необходимость приведения содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствии с требованиями современного общества. При этом, безусловно, обновление содержания образования, разработка стандартов нового поколения напрямую связаны с реализацией компетентностного подхода. Необходимость построения принципиально новой модели высшего профессионального образования на компетентностной основе требует от научно-педагогических работников высшей школы признания необходимости использования компетентностного подхода.

В решении этой задачи особыми возможностями обладает система повышения квалификации преподавателей высшей школы. На данном этапе существуют несколько возможностей. Первой из них - включение в содержание каждой образовательной программы инвариантного блока, посвященного становлению нового знания методологического характера, которое выполняет регулятивную функцию и выступает в качестве предмета конкретизации для педагога в условиях реальной профессиональной деятельности. Безусловно, работа участников программы в рамках инвариантного блока станет импульсом для пересмотра позиций в организации образовательного процесса и



формирования новых ценностных ориентиров, позволяющих строить образовательный процесс на компетентностной основе.

Реализация в системе повышения квалификации специальных целевых программ, связанных с осуществлением компетентностного подхода в система высшего профессионального образования. Данные программы призваны создать условия для овладения слушателями понятийным аппаратом, раскрывающим смысл компетентностного подхода; формирования установки у слушателей на конструирование компетентностного содержания высшего профессионального образования; формирования умений проецировать компетентностный подход на область конкретной учебной дисциплины. Инновационные процессы, происходящие во всех сферах общества, поставили современную систему профессионального образования взрослых перед необходимостью «переосмысления ценностей и социально-культурной значимости образования, основная миссия которого в условиях современности заключается в том, чтобы помочь человеку выйти ... в мир человеческой духовности» [1, с. 26]. Вместе с тем рядом ученых (В.В. Сериков, М.Н. Фроловская) утверждается, что ограниченность понятия «профессиональная компетентность» обнаруживается сразу же, как только мы выходим на рассмотрение смыслов профессиональной деятельности. Стремление к пониманию себя в образовательном процессе, открытие личностных смыслов и целей профессиональной деятельности нарушает привычные представления образовательных норм и стандартов. М.Н. Фроловская утверждает, что «компетентность необходима, но недостаточна. Она представляет собой порог, который нужно преодолеть, чтобы выйти в смысловое поле, где детерминацией является профессиональный образ мира, конкретизацией которого могут быть самые различные компетенции» [2, с. 61-65]. Именно поэтому развитию системы повышения квалификации научно-педагогических работников вузов стало уделяться особое внимание, где формирование общепрофессиональных компетенций обозначено как стратегическая задача.

В настоящее время во все программы повышения квалификации для научно-педагогических работников ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им.

К.Д. Ушинского» в качестве учебного модуля включен блок «Подготовка учебно-методического комплекса по новым образовательным программам». Обучение в рамках этого блока позволяет преподавателям вуза осознанно подойти к подготовке преподавания по новым образовательным стандартам 3-го поколения. Предполагается, что разработка содержания каждой образовательной программы проектируется и осуществляется с учетом компетентностного подхода. В этой ситуации предпринимается попытка формирования у слушателей профессиональных компетенций, что особенно важно. Вместе с тем, обучение должно постоянно сопровождаться рефлексией участников, связанной с осмыслением и анализом эффективности реализации компетентностного подхода в конкретном фрагменте обучения. В ходе рефлексивного этапа необходимо использовать ресурсы включения опыта слушателей, что является квинтэссенцией их знаний, умений, навыков, то есть проявлением компетенций. Одновременно необходимо предлагать такие профессиональные ситуации, успешное решение которых также направлено на формирование профессиональных компетенций. Очень важным условием является демонстрация слушателям перехода знаний из статического состояния в динамическое и обеспечение обратной связи.

Одна из особенностей использования компетентностно-ориентированного подхода в повышении квалификации научно-педагогических работников предполагает поэтапное освоение знаний с использованием результатов предыдущих этапов. Только комплексное использование компетентностного подхода даст новые возможности для организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза в условиях новой образовательной парадигмы.

#### *Библиографический список*

1. Горшкова, В.В. Образование взрослых [Текст]: формат опережения / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2007. - № 10.
2. Фроловская, М.Н. Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога [Текст] / М.Н. Фроловская // Педагогика. – 2007. - №6.

© С. Л. Янбых

**Дополнительное профессиональное образование  
как фактор формирования конкурентоспособности  
образовательной организации**

Резко изменившиеся социально-экономические условия поставили российские образовательные учреждения в совершенно новый режим организации учебного процесса и материально-технического обеспечения. Ограниченное бюджетное финансирование в корне изменило функции руководителей. Сегодня перед руководителями учреждений различного профиля стоит много вопросов, связанных с организацией планирования, финансированием, обеспечением взаимодействия с социальным окружением и партнерами.

Во всем мире мы наблюдаем так называемый «образовательный бум». Все понимают, что образование – это, безусловно, новые возможности для каждого человека. В обществе увеличилась потребность в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по своей специальности и готовых к освоению новых знаний и принятию решений в изменяющейся ситуации. От уровня подготовленности руководителя и специалистов зависит деятельность организации в целом.

Долгое время основного высшего образования было достаточно, чтобы подготовить специалиста, призванного решать поставленные задачи традиционными методами. В процессе обучения основное внимание обращалось на усвоение отработанных методов и алгоритмов решения возникающих задач и проблем. В результате формировался специалист достаточно узкого профиля, а современным учреждениям нужны профессионалы. В новой образовательной парадигме «развивающего образования» предполагается предоставлять услуги дополнительного профессионального образования, направленного на создание условий для обучения взрослого клиента.

Более 10 лет длится сотрудничество ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования». Цель этого сотрудничества – организация профессиональной переподготовки руководящих специалистов, работающих в образовательной отрасли Вологодской области. Совместный опыт организации профессиональной переподготовки руководителей и педагогических работников убеждает в необходимости выбора для слушателей оптимального образовательного маршрута и использования эффективных обучающих технологий.

Реализуя программу образовательного стандарта «Менеджмент организации», коллектив преподавателей постоянно работает над программами этой образовательной услуги. Цель данной работы – выстроить все дисциплины таким образом, чтобы слушатель воспринял весь дидактический материал целостно, плавно, переходя на более высокий уровень и осваивая такие предметы, как инновационный менеджмент, маркетинговые технологии образовательного учреждения, социальное партнерство и многие другие.

Особенностями организации этой программы дополнительного профессионального образования слушателей мы считаем следующие:

- Изучение всех дисциплин максимально приближено к непосредственной профессиональной деятельности. Например, изучая дисциплину регионального компонента стандарта «Правовые основы управленческой деятельности», слушатели знакомятся со всеми основными нормативно-правовыми документами своего региона. Они получают всю необходимую информацию по ключевым и спорным вопросам нормативно-правового обеспечения деятельности руководителя образовательной сферы. Все слушатели получают в электронном виде информацию о необходимых нормативно-правовых документах и сами документы.

- Образовательная область – одна из тех, где постоянно звучит фраза «Денег нет». Мы имеем другую точку зрения. Поэтому предлагаем занятия по поиску и привлечению средств там, где их не было или было недостаточно.

– Каждый участник образовательного процесса имеет возможность выбрать тему своей выпускной квалификационной работы. Обычно мы рекомендуем те направления деятельности, которые позволят слушателю выйти на новый уровень саморазвития или получить новые возможности развития своего учреждения. Руководители образовательных учреждений часто работают над программами развития учреждения. Кроме того, каждый слушатель, работающий над квалификационной работой, получает возможность консультироваться у лучших ученых и практиков, компетентных в выбранной им области.

– Многие преподаватели при организации обучения используют деловые игры для моделирования конкретных ситуаций и отработки эффективного поведения в них.

Наблюдая за процессом обучения таких групп, мы пришли к выводу, что необходимо усилить психологический компонент программы профессиональной переподготовки. Для этого необходимо проведение семинаров и тренингов. Основные направления планируемых психологических занятий:

- командообразование и имидж организации;
- эффективное общение в коллективе;
- стрессоустойчивость личности;
- эффективное поведение в конфликтной ситуации;
- и др.

Мы знаем, что от того, насколько мы внутренне чувствуем себя комфортно, зависит наше взаимодействие с обществом.

В конце обучения каждой группы проводится тестирование с целью определения слабых участков и нахождения новых возможностей.

Анализируя анкеты выпускников, приведу часто встречающиеся фразы. На вопрос: «Что Вы приобрели в результате обучения?» следовал ответ: умею ставить и решать задачи в жизни и в профессиональной деятельности; приобрел уверенность в себе; получил возможность реализовать свои способности; узнал свои потенциальные возможности; научился разрабатывать проекты, пользоваться технологиями самоуправления и т.д.

Анкетирование выступает лишь одним из методов обратной связи со слушателями. Мы видим, что роль специально

организованного образовательного пространства, стимулирует развитие человека и актуализирует важность «личностного смысла» образования.

Обсуждая вместе с руководством Вологодского института развития образования программу переподготовки, мы обращаем внимание на вопросы, актуальные именно для слушателей. Поэтому стараемся учитывать пожелания с целью создания условий более эффективного обучения. Актуальность и востребованность такой формы обучения очевидны. Наличие такого ресурса, как подготовленный управленческий корпус, является, безусловно, конкурентным преимуществом и позволяет эффективно внедрять в свою профессиональную деятельность современные методы и практики современного менеджмента.

Образование – это фактор социальной стабильности любой личности, вне зависимости от занимаемой должности. Образование – это тот капитал, который может дать шанс для самореализации личности и повышения социального статуса. Сегодня дополнительное профессиональное образование как открытая система позволяет повышать квалификацию, добиваться авторитета и признания и пробовать свои силы в новых формах деятельности.

## **СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**УДК 159.9:37**

**© О.А.Беляева**

### **Проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся на этапе предпрофильной подготовки**

Ситуация окончания основной школы в настоящее время может быть определена как специфичная социальная ситуация развития, активно включающая современных старшеклассников в процесс профессионализации. В качестве конкретной цели рассматриваемого жизненного этапа выдвигается решение вопроса о дальнейшем образовательном пути личности. Соответственно, реализуемая система психолого-педагогического сопровождения этапа предпрофильной подготовки должна предложить программу, в первую очередь ориентированную на создание социально-психологических условий для реализации этих задач. Организация предпрофильной подготовки школьников была начата в школах с 2004 г., однако до настоящего времени остаются нерешенными многие вопросы, касающиеся разных аспектов ранней профилизации.

Анализ опубликованных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся на этапе предпрофильной подготовки позволяет отметить, что программы во многом схожи по содержанию и с достаточной полнотой реализуют информационный, диагностический, консультативный компонент, необходимый для самоопределения учащегося в собственных профессионально-образовательных перспективах. Отметим, однако, что для многих учащихся 9 классов наиболее значимым становится именно выбор профиля дальнейшего образования, а не конкретной профессиональной сферы. Потому один из самых проблемных моментов в настоящее время – отсутствие во многих программах конкретных выводов, заключе-

ний о рекомендуемом профиле обучения ввиду того, что большинство существующих методик направлено на диагностику профессиональных предпочтений и склонностей.

Оценка результатов работы в рамках блока психологического сопровождения подтверждает существование проблемы: 47% опрошенных школьников отметили расширение собственных знаний о мире профессий, 33% прежде всего оценили вклад в самопознание, 17% сказали о роли в выборе профессии, но лишь 13% высказались о существенной помощи в выборе профиля обучения. Значимость прохождения элективных курсов в данном отношении еще меньше: только 7% опрошенных учащихся считают, что они помогли сориентироваться с направлением образования. Поскольку разрозненная работа психолога и педагогов с девятиклассниками не дает значимых результатов, необходимо ставить вопрос о целенаправленном обсуждении данных вопросов. На данный момент, однако, всего 37% опрошенных учащихся 9-х классов обсуждали выбор дальнейшего направления обучения и возможные профессиональные перспективы с педагогами. 82% выпускников уверены, что родители обязательно помогут им в выборе направления обучения, устройстве на учебу и работу. Однако сами родители, согласно их опросу, испытывают значительные затруднения в принятии подобных решений: 58% из них не знают, какой профиль обучения рекомендовать собственному ребенку; для 37% опрошенных профиль обучения ребенка в старшей школе не связан с предполагаемым будущим профессиональным выбором. В итоге в 26% семей, где ребенок оканчивает основную школу, проявляются существенные разногласия из-за несовпадения мнения подростка и родителей относительно предпочитаемого профиля обучения. Влияя на общую тревожность, неуверенность обучающегося на этапе предварительного самоопределения, эта ситуация затрудняет в дальнейшем период адаптации в старшей школе или профессиональном учебном заведении.

Необходимость организации взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса по вопросу определения образовательных перспектив школьника подчеркивается многими авторами [1,2,4,5]. Каждый из этапов предпрофильной подго-



товки ставит свои задачи контактов между различными субъектами УВП.

Пропедевтический этап отличается четким построением основных «линий взаимодействия» субъектов УВП: педагоги и психолог информируют родителей и учеников о целях и задачах предпрофильной подготовки, производится диагностика интересов школьников и изучение запроса родителей, на основании полученных данных комплектуется список элективных курсов, а семье предоставляется возможность индивидуального комплектования набора курсов по выбору. На основном этапе предполагается плотное взаимодействие психолога и педагогов с учащимися в рамках реализации программ психологического сопровождения и проведения элективных курсов. Сотрудничество в педколлективе строится через информирование о ходе и промежуточных итогах этапа предпрофильной подготовки и привлечение внимания педагогов к вопросам педагогической поддержки учащихся в решении задач профессионального самоопределения через семинары, педагогические советы. Родители также информируются о ходе этапа предпрофильной подготовки, через родительские собрания или консультации (чаще в индивидуальной форме) предоставляется информация о возможных и приемлемых способах родительской поддержки ребенка.

Завершающий же этап, на который приходится значительная эмоциональная и смысловая нагрузка, связанная с окончательным определением ребенком направления его дальнейшего профессионально-образовательного пути, отличается отсутствием четкой схемы взаимодействия указанных фигур. Ребенок, располагая серьезной информацией о собственной личности, полученной в рамках блока психологического сопровождения, часто на практике не может воспользоваться ей как аргументом в собственном выборе; педагоги максимальное внимание уделяют характеру учебной успешности, родители порой единолично принимают решение о направлении дальнейшего обучения. На индивидуальную консультацию к психологу или профконсультанту обращается лишь малая часть семей, а, значит, говорить о значимой корректировке родительской позиции не приходится. Форма коллективного взаимодействия субъектов, оказывающих влияние на выборы ребенка, отсутствует, и поэтому усилия ка-

ждого из них могут оказаться разнонаправленными, что лишь обостряет внутриличностный конфликт ребенка и межличностные конфликты между семьей и образовательным учреждением.

Данная ситуация накладывает отпечаток и на процесс адаптации и обучения в старшем звене. Ежегодно 48-67% десятиклассников в качестве основного ожидания от профильной школы называют помощь в подготовке к поступлению в вуз, однако только 10% из опрошенных учащихся смогли на начале этапа профильного обучения назвать конкретное учебное заведение и специальность, куда планируют поступить по окончании школы. При этом лишь 10-25% опрошенных в разные годы десятиклассников указывают в качестве запроса к педагогическому коллективу старшего звена помощь в определении возможных профессиональных перспектив. Таким образом, в течение времени наблюдения в значительной мере остается приоритетным мотив «получения высшего образования» без проработки конкретного профессионально-образовательного маршрута. Задача получения высшего образования в личных планах становится приоритетной перед самоопределением в профессиональных перспективах. В итоге более 50% учащихся 10 классов, даже в предположительных выборах, не соотносят профиль обучения в средней школе с дальнейшим профессиональным образованием. А по результатам анкетирования выпускников профильных 11 классов до 64% из них выбирают направление профессионального образования, не связанное с профилем обучения в школе. Таким образом, для молодых людей профессионально-образовательный маршрут не является непрерывным: предпрофильная подготовка, ступень профильного обучения, поступление в профессиональные учебные заведения и обучение в них становятся отдельными изолированными элементами, не связанными содержательно друг с другом. Полученные в результате психолого-педагогической диагностики старшеклассников данные свидетельствуют о значительных проблемах в реализации целей и задач предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников. Подобная ситуация ставит под угрозу саму идею профильной школы как начального этапа непрерывного профессионального образования личности, ориентированного на

реализацию ее личных потенциалов, интересов, профессионально-образовательных предпочтений и планов.

Таким образом, несомненно, что решение о выборе направления профильного или профессионального образования как полисубъектное по своей природе должно приниматься с учетом мнения различных сторон: самого подростка, его родителей, педагогов-предметников, педагога-психолога, медицинского работника. Вопрос организации взаимодействия педагогического коллектива, семьи, самого школьника является, несомненно, актуальным на данном этапе развития системы образования. В связи с этим отдельной проблемой выступает отсутствие в современной практике образовательных учреждений единой схемы организованного диалога указанных субъектов по разрешению данного вопроса. С нашей точки зрения, формой такой работы может стать психолого-педагогический консилиум. Как коллективная форма деятельности, он способен оказать социально-психологическую поддержку обучающимся на этапе выбора профилирующего направления обучения по окончании основной школы и координировать усилия разных лиц в работе с отдельными учащимися или профильной группой.

#### *Библиографический список*

1. Артемова, Л.К. Образовательно-профессиональный маршрут старшекласников: проблемы, пути реализации [Текст] / Л.К. Артемова // Профильная школа. – 2008. - №6. – С.47-54.
2. Даутова, О.Б. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения [Текст]: учеб.-метод. пособие для учителей / О.Б. Даутова, Т.В. Менг, Е.В.Пискунова / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.
3. Ковалева, Т.М. Старшая школа: тьюторское сопровождение профильного обучения [Текст]/ Т.М. Ковалева - [http://www.thetutor.ru/about/news\\_009.html](http://www.thetutor.ru/about/news_009.html)
4. Родионов, В.А., Кардашина, О.В., Кирилина, Т.Ю. Психолог и педагог: эффективное взаимодействие в учебном процессе [Текст]: методические рекомендации по организации работы школьного психолога с педагогами / В.А. Родионов, О.В. Кардашина, Т.Ю. Кирилина. – М.: НОУ «Школа Премьер», 2000. – 69 с.

5. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст]: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.

**УДК 159.922**

**© А.А. Гольцова**

### **Связь психологического возраста и индивидуальных особенностей студентов**

Проблема психологического времени – одна из интереснейших и наименее разработанных в психологии. Особенность ее в том, что время и объективно (везде одинаково по своим законам), и индивидуально. Оно является мерилем жизни человека (ее событий, развития), но подчас не может переживаться «объективно», в отрыве от собственно личностных смыслов и значений [1]. Категории "психологическое время" и "психологический возраст" представляют для психологии наибольший интерес, поскольку личность живет не только в "психологическом поле", но и в "психологическом времени" и вне индивидуального временного контекста не может быть исчерпывающе и адекватно понята [3].

Цель проведенного ранее исследования: выявить связь уровня рефлексивности, уровня субъективного контроля, уровня самооценки, уровня притязаний, уточнить и конкретизировать связь экстраверсии/интроверсии и психологического возраста студентов.

Проблема психологического возраста, времени жизни, согласованности временных представлений разрабатывалась в трудах Ш. Бюлер, К. Роджерса, А. Маслоу, Б.Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Н. А. Логиновой, Е. И. Головахи, А.А. Кроника и др. Проведенный анализ литературы показал, что в концепциях разных авторов время личности рассматривается в разных аспектах. Существует несколько основных подходов: событийный (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Р.

Ахмеров) [3,4], эволюционно-генетический (Ш. Бюлер), в котором делается попытка проследить связь жизненного пути личности и возрастной периодизации, соотношение внешних и внутренних событий жизни, типологический (Т.Н. Березина, К.А. Абульханова-Славская) [1,2] - понятие личностного времени раскрывается через категорию активности, которая выступает как способ организации времени жизни, как способ превращения потенциального времени развития личности в реальное время жизни. В работах этих авторов показано, что люди с различным представлением о психологическом возрасте различаются по своим индивидуальным особенностям, однако конкретных исследований в этой области крайне мало.

При постановке проблемы возраста, которая принята в психологии, практически неисследованным остается вопрос о субъективном отношении человека к собственному возрасту, о том, каким образом объективная хронологическая мера времени жизни трансформируется в самооценку возраста, определяемую в сознании личности на основе обобщенного отражения особенностей жизненного пути в целом и его отдельных этапов [4]. Существует три варианта оценки своего психологического возраста: адекватная, завышенная, когда человек чувствует себя старше своих лет, и заниженная, в случае, когда человек ощущает себя моложе, чем это есть в действительности. Следует отметить, что адекватность психологического возраста является косвенным показателем благополучия личности, ее продуктивности и реализованности. А идея согласованности, определенной связанности временных Я-представлений сегодня считается важнейшим показателем психического здоровья человека. В то же время растущий интерес к психологии личности, к сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение психологического возраста, а также его соотношение с различными индивидуальными особенностями актуальной задачей психологической науки и практики.

Базовыми в нашей работе являются теоретические положения событийного подхода Е. И. Головахи, А.А. Кроника [3,4]. По их мнению, реализованность психологического времени осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который может быть назван психологи-

ческим возрастом личности. Психологический возраст личности – интегративный показатель психического развития индивида, мера психологического прошлого личности, подобно тому, как хронологический возраст – мера хронологического прошлого.

Анализируя различные подходы к проблеме психологического возраста, подчеркнем, что он связан с различными индивидуальными особенностями. Однако в психологической литературе за рамками рассмотрения осталась связь психологического возраста личности с такими содержательными показателями, как рефлексивность, уровень субъективного контроля, самооценка, уровень притязаний.

На основе проведенного теоретического анализа нами была выдвинута следующая гипотеза: можно выделить группы индивидуальных качеств, которые имеют положительную, отрицательную связь с психологическим возрастом, а также индивидуальных качеств, не связанных с психологическим возрастом.

В исследовании приняли участие студенты института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в возрасте 17-24 года. Выборка составила 125 человек.

В качестве методического инструментария предлагалось 7 методик: для определения психологического возраста, а также показателей, связанных с ним, была использована методика Life-Line (Оценивание пятилетних интервалов) (А. А. Кроник); тест-опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд) для определения локус-контроля личности; методика на рефлексивность А. В. Карпова; методика на самооценку Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан); тест-опросник Г. Айзенка (диагностика темперамента) для определения экстравертированности и эмоциональной устойчивости личности; опросник потребности в достижении Ю. М. Орлова.

Для изучения связи между измеряемыми показателями мы использовали ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что психологический возраст имеет обратную связь с интернальностью в области межличностных отношений ( $p < 0,01$ ), экстравертированностью ( $p < 0,05$ ) и интернальностью в области не-

удач ( $p < 0,05$ ). Следовательно, чем выше психологический возраст, тем в большей степени человек склонен искать причины своих неудач в окружении. Срабатывает механизм гиперкомпенсации, при котором студенты, не умеющие конструктивно справиться с проблемой, пытаются в большей степени переложить ответственность за значимые события в их жизни на случай или действия других людей, особенно в области межличностных отношений и в области неудач. Вероятно, это связано с тем, что данные сферы жизни человека являются наиболее травматичными, то есть способствуют неосознанному включению психологических защит, при которых реальные причины неудач, как правило, искажаются, а их место занимают «псевдопричины», относящиеся не к самому человеку, а к его окружению. Это может быть связано с некоторой инфантильностью студентов с повышенным психологическим возрастом.

Чем выше психологический возраст, тем меньше студенты способны быть активными, непосредственными, открытыми, гибкими и общительными в контактах с другими людьми. Это может быть связано с тем, что с повышением психологического возраста и экстернальности в области межличностных отношений студенты считают, что не в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, не способны активно формировать свой круг общения.

В ходе исследования не выявилось достоверной связи между показателями психологического возраста и такими индивидуальными качествами студентов, как рефлексивность, общая интернальность, самооценка, уровень притязаний и эмоциональная устойчивость/неустойчивость личности.

Подводя итоги, можно сказать, что такие индивидуальные качества, как интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области неудач и экстравертированность, имеют обратную связь с психологическим возрастом студентов, в то время как не выявилось связи между рефлексивностью, общей интернальностью, самооценкой, уровнем притязаний, эмоциональной устойчивостью и психологическим возрастом.

### *Библиографический список*

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 302 с.
2. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни [Текст] / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. - СПб.: Алетейя, 2001. - 304 с.
3. Кроник, А. А. Психологический возраст личности [Текст] / А. А. Кроник, Е.И. Головаха// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С. 246-256.
4. Кроник, А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А. А. Кроник, Р. Ахмеров. - М.: Смысл, 2003. - 306 с.

**УДК 316.6**

**© Е.С. Граненкова**

### **Структурные компоненты психологической готовности к семейной жизни**

Проблема готовности к семейной жизни, с одной стороны, является новой, а с другой стороны, нет. Новая она потому, что в настоящее время происходит переоценка жизненных ценностей, ломаются стереотипы в сознании людей, меняются условия жизни большинства семей.

Несмотря на широкую распространенность понятия готовности, экспериментальное исследование готовности личности к определённому виду деятельности или состоянию затруднено тем, что нет общепризнанной точки зрения по вопросу, что такое готовность, каковы её структурные составляющие.

Целью нашей статьи является определение понятия «готовность» и выявление структурных компонентов психологической готовности к семейной жизни.

Прежде чем перейти к определению структурных компонентов психологической готовности к семейной жизни, нужно определить само понятие психологической готовности.



Условно можно было бы обозначить три направления исследований в данной области. Наиболее часто вопрос о готовности возникает в рамках проблемы подготовки молодёжи к браку (И.В. Гребенников, И.В. Дубровина, С.В. Ковалёв, Н.И. Козлов, Л.Б. Шнейдер и др.). Другим направлением можно считать исследования проблем возрастного развития личности (Г.С. Абрамова, Г. Крайг, Э.Эриксон и др.). Третье направление – это исследования различных проблем семейной жизни, например, периодизации семейной жизни, условия выбора брачного партнёра, причины и особенности супружеских конфликтов (И.В. Гребенников, А.Н. Обозова, В.А. Сысенко, Б.Ю. Шапиро и др.). При этом стоит обратить внимание на то, что только в ракурсе подготовки молодёжи к браку вопрос о психологической готовности ставится непосредственно как проблема.

С.В. Ковалёв [3] считает исходным моментом готовности человека к браку и семье деятельное понимание им общественной значимости своих действий, определённых обязательств перед собой и другим, а также ответственность за семью и детей, добровольное принятие неизбежных в семейной жизни хлопот и ограничений личной свободы. Кроме того, С.В. Ковалёв отмечает важный показатель психологической готовности к семейной жизни – наличие проекта будущей семейной жизни.

И.В. Гребенников и Г.М. Разумихина [1] рассматривают психологическую готовность через призму условий «нормального» супружества и прочной семьи. Такими условиями, по их мнению, являются обоюдное стремление к взаимопониманию; направленность на другого человека и готовность понять его как самого себя; открытость как готовность обсудить свои чувства и мысли, трудности и ошибки; определённый уровень критичности; умение спроектировать модель своей будущей семьи и т.д. Можно согласиться с И.В. Гребенниковым [1], что соответственно подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна включать следующие основные аспекты: социальный, нравственно-этический, правовой, психологический, физиологический, гигиенический, педагогический, хозяйственно-экономический.

Таким образом, важнейшее значение в указанных взаимодействиях имеет не только воздействие на воспитанника, но и его ответная реакция. Она тоже не остаётся неизменной, меняет-

ся, развивается. Всё это нельзя не учитывать, организуя работу с молодёжью.

Как отмечает Л.Б. Шнейдер [4], готовность к браку – интегральная категория, включающая целый комплекс аспектов:

1. Формирование определённого нравственного комплекса.
2. Способность к самоотверженности по отношению к партнёру.

3. Наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека – эмпатийный комплекс.

4. Высокая эстетическая культура чувств и поведения личности.

5. Умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения.

Таким образом, в процессе самой жизни дети перенимают от старших поколений немало знаний об отношениях к человеку другого пола, о браке, о семье, усваивают нормы поведения. У них рано начинает развиваться чувства товарищества, дружбы, чести, достоинства. Это способствует формированию представлений о любви как высшем человеческом чувстве, о брачно-семейных отношениях. Всё это очень ценно, но при нынешнем темпе жизни естественный механизм передачи таких знаний уже недостаточен. Поэтому важное место должно принадлежать и специальной подготовке подрастающего поколения в школе и в родительском доме к созданию в будущем своей семьи; к выполнению супружеских и родительских обязанностей; к воспитанию детей.

Г.М. Андреева [1] пишет, что некоторые авторы полагают, что устойчивость брачно-семейных отношений зависит от степени готовности к браку. Под последней понимается система социально – психологических установок личности, определяющая эмоционально – положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества.

Факторы, оказывающие решающее влияние на формирование готовности к семейной жизни, рассмотрены И.А. Арабовым, И.В. Гребенниковым, И.В. Дубровиной, С.В. Ковалёвым, И.В. Пахальян, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.М. Чудновским, Т.И. Юферовой [1] и др.

Как пишет Е.И. Зритнева [2], можно определить, что готовность личности к брачно-семейным отношениям – социаль-

но-психологическое образование, интегрирующее принятие ценностей социального института семьи, личностный смысл знаний и умений в области психологии семейных отношений, рационального ведения домашнего хозяйства, семейной педагогики, межличностного общения в семье.

Структурными компонентами готовности молодёжи к брачно-семейным отношениям являются мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический, эмоционально-волевой.

Таким образом, анализ литературы по проблеме брака и семьи позволяет нам определить психологическую готовность к семейной жизни – как интегративное личностное и социально-психологическое образование, с развивающимися внешними и внутренними связями, определяющими подготовленность в данной области жизнедеятельности человека, представляющее собой единство ценностного отношения к семье и браку, а также определённых знаний и умений. В таком образовании отмечается взаимосвязь следующих компонентов: мотивационно-ценностного, интеллектуально-познавательного, действенно-практического, эмоционально-волевого.

Таблица 1.1

*Структурные компоненты готовности к семейной жизни*

| Мотивационно-ценностный                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Интеллектуально-познавательный                                                                                                                                                                                                                   | Действенно-практический                                                                                                                                                                                                | Эмоционально-волевой                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-признание семьи как ценностного социального института;</li> <li>-признание значимости внутрисемейных отношений;</li> <li>-личностное осмысление ценностей брака и семьи;</li> <li>-личностный смысл ценности родительства;</li> <li>-принятие творческого характера поведения семьянина;</li> <li>-признание ценности самосовершенствования себя как семьянина.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-наличие системы знаний в области психологии личности и семейных отношений, семейной педагогики и этнопсихологии, организации функциональной жизнедеятельности семьи, физиологии и сексологии.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие умений и навыков, необходимых в семейной жизни: конструктивных, коммуникативных, организаторских, творческий подход к организации жизнедеятельности семьи.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-интериоризация ценностей семьи и брака во внутренние качества: любовь к близким людям и детям, психологическая установка на создание семьи и её укрепление в любых условиях, мобилизация сил в решении семейных задач.</li> </ul> |

### *Библиографический список*

1. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни [Текст] / И.В.Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
2. Зритнева, Е.И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.И.Зритнева.- Ставрополь : [б.и.], 2000. – 154 с.
3. Ковалёв, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни [Текст] / С.В.Ковалев. – М., 1991. – 225 с.
4. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов [Текст] / Л.Б.Шнейдер.- 2-е изд.- М.: Академический проект, 2006. – 768 с.

**УДК 159.9:37**

**© Н.А. Деревянкина**

### **Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии**

Исследования эмоциональных нарушений дошкольников с нарушениями развития, а также психологическая оценка степени эффективности коррекционно-развивающих программ для таких детей показывают, что наибольший вклад в эмоциональное благополучие/неблагополучие ребенка вносят его родители.

Наше исследование проводилось в 2003 – 2009 годах на базе нескольких МДОУ д/с компенсирующего вида г. Ярославля. В исследовании участвовали 148 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Все они имеют в качестве основного диагноза «Смешанное специфическое расстройство развития», в качестве дополнительных диагнозов встречаются «Умственная отсталость(?)», «Расстройство речевого развития», «Синдром дефицита внимания и гиперактивности», «Нарушения поведения», «Синдром раннего детского аутизма» (легкие формы), двуязычие, болезни нервной системы и др. Дополнительные нарушения психического и/или соматического здоровья отмечаются более чем у половины детей. В качестве диагностического инструментария мы использовали методики: Карта наблюдений Д.Стогта (КН), Детский тест тревожности (ТТ), Метод цветовых выборов (МЦВ), Эмоциональные картинки (ЭК), фильм-тест Р.Жиля, тесты «Ав-

топортрет» и «Рисунок семьи», методика «Лесенка», опросник для родителей «Шкала степени отверженности ребенка в семье».

На первом этапе исследования были выявлены факторы, отражающие специфичные для дошкольников с ЗПР эмоциональные черты: неадекватная вербальная активность в эмоциональных ситуациях; общая дезадаптация; низкая эмоциональная компетентность; личностная тревожность; высокая эмоциональная лабильность; выраженная эмоциональная истощаемость; тревога, обуславливающая соматизацию; устойчивая тропность; иррациональная агрессивность. Факторный анализ позволил не только выделить компоненты структуры эмоциональных нарушений дошкольников с ЗПР, но и обнаружить структуру самих факторов.

На втором этапе исследования мы сопоставили полученные данные с особенностями восприятия детьми детско-родительских отношений. Была выявлена несколько иная структура эмоциональных нарушений, которая включает в себя тревожность, обуславливающую дезадаптацию; нарушения социальных связей со средой, вызванные неудовлетворением потребности в любви; «ненадежную» привязанность к членам семьи; высокую степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях; низкую эмоциональную компетентность с тенденцией к дистанцированию; нарушение привязанности к матери компенсируется за счёт других членов семьи. (Данные получены Е.А. Ганиной и О.В. Кузнецовой) При этом у половины дошкольников с ЗПР (51%) наблюдается высокий уровень привязанности к матери и только у 2% детей высокий уровень привязанности к отцу. Возможно, признаки фрустрации аффилиативной потребности, столь характерные для дошкольников с нарушениями развития, связаны с сужением круга «источников любви»? Дошкольники с ЗПР не воспринимают родителей как супружескую пару, наблюдаются нарушения в отношениях с близкими родственниками, а также с ближайшим социальным окружением, вызванные неудовлетворением аффилиативной потребности, что может проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытой конфронтации и враждебности. Дети со средним уровнем привязанности к матери в качестве объекта привязанности могут выбирать кого – либо из членов семьи или близкого

окружения. Наибольший вклад в эмоциональное благополучие ребёнка вносят его отношения с мамой. Содержание выявленных факторов может быть представлено следующим образом.

Фактор 1 – *тревожность, обуславливающая дезадаптацию*. Он включает следующие компоненты: высокий общий уровень дезадаптации, тревожные расстройства, враждебность и тревога в отношении к детям, асоциальность, враждебность и тревожность по отношению к взрослым, расстройства социального поведения, неугомонность (признаки гиперактивности), эмоциональное напряжение, депрессия, невротические симптомы, агрессивные реакции на проигрыш в игре, уход в себя.

Фактор 2 – *нарушение социальных связей со средой*, вызванное неудовлетворением потребности в любви, которое могут проявляться на разных уровнях: от ухода в себя до открытого протеста. Содержит следующие компоненты: протест против сложившейся ситуации, агрессия, чувство обособленности и непокорности, активное противодействие среде. Высокий индекс тревоги в первой и второй пробе МЦВ. Недоверие к новому в сочетании со страхом потерять свою значимость в глазах других. Вытеснение как защитный механизм, недостаток гибкости, беспокойство, сниженный фон настроения. Напряжённость, избирательность в межличностных контактах. Повышенные требования к окружающим. Склонность к уходу от межличностных контактов, недоверчивость, замкнутость, настороженность, сензитивность.

Фактор 3 – *дистантные отношения с членами семьи*, по Дж. Боулби – «ненадёжная» привязанность к членам семьи. Наблюдается низкий уровень привязанности к членам семьи и близким родственникам.

Фактор 4 – *высокая степень уязвимости в межличностных взаимоотношениях*. Слабый тип ВНД, преобладание трофотропных тенденций, повышенная тревожность и склонность к пессимистичности. Неуверенность в себе, черты зависимости и сензитивности, ведущая потребность – аффилиативная. Тенденция к агрессивной реакции в ситуации, угрожающей чувству собственного достоинства.

Фактор 5 – *низкая эмоциональная компетентность с тенденцией к дистанцированию*. Низкая успешность распозна-

вания эмоциональных картинок. Плохое узнавание эмоций «самодовольство», «радость». В отношении к авторитетному взрослому наблюдается низкий уровень привязанности.

Фактор 6 - *нарушение привязанности к матери*. В отношении к матери наблюдается низкий уровень привязанности (недостаточно «острая» реакция на потерю). В отношении к отцу – высокая привязанность, сочетающаяся с высоким уровнем социальной адекватности поведения. Маленькая дистанция в отношениях с братьями и сёстрами. «Дистанцирующая» реакция на похвалу – отгороженность, безразличие, нежелание рассказывать кому – либо.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают и дополняют данные других авторов о том, что родители вносят наибольший вклад в эмоциональное состояние ребенка. Дети с ЗПР не являются исключением. Хотя в их состояниях в ряде случаев прослеживается органическая компонента, стабильный эмоциональный фон определяется внутрисемейной атмосферой.

Для уточнения полученных результатов в 2007 – 2008 г. нами было предпринято пробное исследование особенностей отношения к себе (самооценки) и родительского отношения к ребенку с ЗПР и нормальным уровнем развития. (Данные получены Павловой К.Е.). Результаты представлены в табл. 1. Мы использовали рисуночные методы – автопортрет и рисунок семьи, а также методику «Лесенка» и опросник для родителей «Шкала степени отверженности ребенка в семье».

Таблица 1

*Данные предварительного исследования самооценки и особенностей детско-родительских отношений дошкольников с ЗПР и нормальным уровнем развития (средние для группы)*

| Выделяемые признаки           | Дети с ЗПР | Дети с нормальным уровнем развития |
|-------------------------------|------------|------------------------------------|
| <i>Методика «Автопортрет»</i> |            |                                    |
| Изображение в полный рост     | 1          | 1                                  |
| Профиль                       | 0,1        | 0                                  |
| Анфас                         | 0,9        | 1                                  |
| Схематическое изображение     | 1          | 0,5                                |
| Реалистическое изображение    | 0          | 0,5                                |

| Выделяемые признаки                                                            | Дети с ЗПР | Дети с нормальным уровнем развития |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------|
| Присутствие предметов в рисунке себя                                           | 0,5        | 0,1                                |
| Размер изображения                                                             | 0,75       | 0,625                              |
| Смещение от центра влево                                                       | 0,6        | 0,6                                |
| Смещение от центра вправо                                                      | 0,3        | 0,3                                |
| Смещение в верхнюю часть листа                                                 | 0,4        | 0                                  |
| Смещение от центра вниз                                                        | 0          | 0,4                                |
| Степень нажима (1-слабый, 3-сильный)                                           | 2,7        | 2,8                                |
| Наличие штриховки                                                              | 0,4        | 0,9                                |
| Наличие улыбки                                                                 | 0,5        | 0,9                                |
| Нарисован нос                                                                  | 0,6        | 0,7                                |
| Нарисованы глаза                                                               | 1          | 1                                  |
| Нарисованы ресницы                                                             | 0,4        | 0,1                                |
| Нарисован рот                                                                  | 0,8        | 0,9                                |
| Нарисованы уши                                                                 | 0,1        | 0                                  |
| Нарисована шея                                                                 | 0,5        | 0,5                                |
| Нарисовано туловище                                                            | 0,8        | 1                                  |
| Нарисованы волосы                                                              | 0,5        | 0,6                                |
| Нарисованы руки                                                                | 0,9        | 1                                  |
| Нарисованы ноги                                                                | 1          | 1                                  |
| Изображена одежда                                                              | 0,5        | 0,8                                |
| Количество использованных цветов                                               | 2,9        | 2                                  |
| <i>Методика «Рисунок семьи»</i>                                                |            |                                    |
| Общий размер рисунка                                                           | 0,87       | 0,750                              |
| Порядок рисования себя по размеру                                              | 1,8        | 3,7                                |
| Порядок рисования матери по размеру                                            | 1,5        | 1,2                                |
| Порядок рисования отца по размеру                                              | 1,2        | 1,2                                |
| Схематическое изображение                                                      | 0,8        | 0,5                                |
| Реалистическое изображение                                                     | 0          | 0,5                                |
| Метафорическое изображение                                                     | 0,2        | 0                                  |
| Наличие интерьера или пейзажа                                                  | 0,3        | 0,3                                |
| Количество используемых цветов                                                 | 2,4        | 5                                  |
| Отсутствие себя в рисунке семьи                                                | 0,4        | 0                                  |
| Отсутствие матери в рисунке семьи                                              | 0,2        | 0,1                                |
| Отсутствие отца в рисунке семьи                                                | 0,1        | 0,2                                |
| Отсутствие любого члена семьи в рисунке                                        | 0,5        | 0,3                                |
| Наличие членов семьи, отсутствующих в реальности (сестра, брат, сосед, лев)    | 0,5        | 0                                  |
| Пространственная удаленность членов семьи друг от друга                        | 0,2        | 0                                  |
| Наличие специально нарисованных барьеров между членами семьи                   | 0,1        | 0                                  |
| Обращенность членов семьи друг к другу, пространственная близость, контакт рук | 0,1        | 0,2                                |
| Признаки положительных эмоций                                                  | 1,9        | 2,4                                |
| Признаки отрицательных эмоций                                                  | 1          | 0,7                                |
| <i>Методика «Лесенка»</i>                                                      |            |                                    |



| Выделяемые признаки                                                           | Дети с ЗПР | Дети с нормальным уровнем развития |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------|
| № ступеньки, на которую меня поставил бы папа                                 | 4,7        | 5,5                                |
| № ступеньки, на которую меня поставила бы мама                                | 4,6        | 5,4                                |
| № ступеньки, на которую я хотел бы встать                                     | 5,6        | 6,5                                |
| <i>Методика «Шкала степени отверженности ребенка в семье»</i>                 |            |                                    |
| Процент совпадения ожидаемых и реальных качеств ребенка (в среднем по группе) | 30,4       | 45,5                               |

Представленные в табл. 1 данные следует рассматривать как предварительные, но некоторые выявленные тенденции мы считаем достаточно важными. Рисунки дошкольников с ЗПР больше по размеру и примитивнее в исполнении – они статистически чаще прибегают к схематическому изображению, чем дети с нормальным уровнем развития. В их рисунках реже присутствуют необходимые элементы (части тела, одежда), но чаще – необязательные (дополнительные предметы в автопортрете). При этом они реже используют штриховку, но их цветовой набор несколько больше. Все это указывает на разные способы графического представления одного и того же переживания – тревоги. Она присутствует в рисунках всех дошкольников. Дети с нормальным уровнем развития склонны локализовать ее «классическими» способами – акцентировать детали рисунка, часто и разнонаправлено штриховать, уменьшать размер рисунка, смещать его вниз (обычно интерпретируется как снижение уровня самооценки). Дети с ЗПР ведут себя иначе: они отказываются от штриховки (вспомним про их утомляемость в эмоциональных ситуациях), добавляют необязательные детали (тревога все же требует выхода!), увеличивают размер рисунка (возможно, это объясняется трудностями моторики), смещают изображение вверх (обычно интерпретируется как потеря связи с реальностью – механизм психологической защиты, хорошо сочетающийся с интеллектуальными проблемами).

Рисунок семьи дополняет полученную картину. Мы также видим различия в размере изображения и степени детализации рисунка. Меньшее количество использованных цветов, меньше признаков положительных эмоций, пространственная удаленность членов семьи друг от друга, наличие специально нарисованных барьеров, грубое искажение реального состава

семьи – все это указывает на существенные психологические проблемы семей детей с задержкой психического развития.

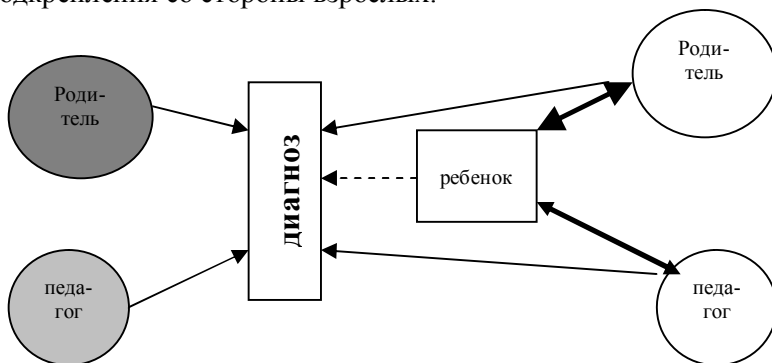
Данные методики «Шкала степени отверженности ребенка в семье» подтверждают наши предположения. Авторы этой методики предлагают следующие критерии оценки степени благополучия семейной атмосферы для ребенка: процент совпадения желаемых и реальных качеств ребенка варьирует от 0 до 20 - ребенок практически отвержен; от 21 до 40 – ребенок часто чувствует себя отвергаемым и ситуация для него в целом неблагоприятная; от 41 до 70 – ребенок может время от времени раздражать родителя, но в целом ситуация для него среднеблагоприятная; от 71 до 100 – ребенок чувствует себя любимым, нужным, ситуация для него благоприятная.

Очевидно, что отношение родителей к детям с задержкой психического развития гораздо менее оптимистично, чем к детям без интеллектуальных проблем.

Интересные результаты получены с помощью методики «Лесенка» - прослеживается одна и та же тенденция в обеих группах дошкольников. Дети склонны оценивать себя «от имени мамы и папы» примерно равным образом. Но сами хотели бы встать ровно на одну ступеньку выше, чем их оценивают родители (по их мнению). Разница между дошкольниками с ЗПР и нормальным уровнем развития касается лишь «высоты» заданной ступеньки – самооценка детей с ЗПР заведомо ниже, чем детей с нормальным уровнем развития.

Обобщая результаты исследований эмоциональных особенностей дошкольников с ЗПР, мы можем констатировать, что на сегодняшний день мы в состоянии представить себе общую картину эмоциональных нарушений, связанных с феноменом «Задержка психического развития». Очевидно, что диагноз как таковой не вызывает у ребенка сколько-нибудь сильной эмоциональной реакции. Для формирования специфических эмоциональных нарушений необходимы дополнительные факторы. Этими факторами выступают Значимые другие – родители и педагоги. Именно их эмоциональные оценки особенностей ребенка (интеллектуальных, характерологических, поведенческих), сравнение ребенка с другими детьми способствуют (или препятствуют!) формированию специфических эмоциональных наруше-

ний. Даже присущий некоторым формам дизонтогенеза особый органический фон оказывается недостаточным без специального подкрепления со стороны взрослых.



**Рис. 1.** *Варианты взаимоотношений с ребенком с нарушением развития*

На рис. 1 мы попытались графически представить конструктивный и деструктивный варианты отношения взрослых к ребенку с нарушением развития. Деструктивный вариант предполагает сосредоточение на «дефекте» (диагнозе) ребенка и полное или частичное игнорирование его самого. Конструктивный вариант включает учет объективных особенностей ребенка, обусловленных нарушением развития, но в центре внимания все же остается сам ребенок – его личность, чувства, потребности. Такой подход позволяет не только сохранить родительскую любовь (ведь ребенок не идентифицируется с расстройством), но и помогает ребенку правильно оценить свое состояние и выработать оптимальное отношение к собственным особенностям и возможностям.

Основные принципы работы по коррекции и развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями развития, включающие индивидуальный подход, создание максимально комфортной и благоприятной эмоциональной атмосферы вокруг ребенка в рамках дошкольного образовательного учреждения, психологическое сопровождение семей дошкольников с откло-

нениями развития, могут быть расшифрованы следующим образом:

1. Построение объективной «картины дефекта», соотношение ее с эмоциональными особенностями ребенка.
2. Выявление доминирующих тенденций в отношении к ребенку со стороны значимых взрослых – педагогов и родителей.
3. Помощь педагогам в формировании позитивного образа ребенка с ЗПР, включающего объективные представления о его познавательных и поведенческих особенностях, корректные объяснительные гипотезы относительно этих особенностей, понимание роли и последствий собственного эмоционального отношения к ребенку и его диагнозу.
4. Психолого-педагогическое сопровождение родителей на всем этапе формирования образа «болезни/нарушения», помощь в построении оптимальных отношений с ребенком.

#### *Библиографический список*

1. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст] / Р.Аткинсон. - М.: Прогресс, 1992. - 528 с.
2. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Деревянкина. - Ярославль: ЯГПУ, 2003. - 77 с.
3. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т.В.Егорова.- М.,1973.- 130 с.

**УДК 159.9:37**

**© Е.В.Литницкая**

### **Роль родителей в формировании внутренней картины здоровья ребенка**

Интерес к теме здоровья обусловлен тем, что проблема воспитания здорового ребенка, проблема сохранения и укрепления здоровья населения России в современных условиях реформирования в стране является особенно актуальной. Решение этой проблемы зависит от многих факторов: социально-экономической ситуа-

ции в стране, уровня развития образования и медицины, от политики государства, направленной на укрепление здоровья нации, от осознания каждым человеком важности и ценности здоровья. Последний из факторов связан с созданием установки на здоровый образ жизни: это воспитание потребности в здоровье, формирование целостного понимания здорового образа жизни, обучение применению здорового образа жизни как неотъемлемой части существования человека.

Здоровье – это весьма сложный, системный по своей сущности феномен. Он имеет свою специфику проявления на физическом, психологическом и социальном уровнях рассмотрения. Проблема здоровья носит выраженный комплексный характер. На ее изучении сосредоточены усилия многих научных дисциплин: медицины, психологии, валеологии и др. Среди них одно из ведущих мест по праву принадлежит психологии здоровья. Без преувеличения можно сказать, что психология здоровья сегодня – это перспективная, быстро развивающаяся область знания, которая предполагает специальную подготовку психологов для практической работы в этом направлении [4]. Большой вклад в развитие психологии здоровья внесли отечественные ученые, среди них следует назвать таких выдающихся психологов, как Б.С. Братусь, В.А. Ананьев, Е.Р. Калитеевская, Ю.М. Орлов, Д.А. Леонтьев, Г.С. Никифоров и др.

Рассмотрим понятие «здоровый образ жизни» — это концентрированное выражение взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Здоровый образ жизни, с точки зрения Г.С. Никифорова, объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях. Здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату [4].

Важное место в общей проблематике психологии здоровья занимает исследование внутренней картины здоровья (ВКЗ), которая является своеобразным эталоном здоровья, имеющим сложную структуру. Внутренняя картина здоровья – это особое отношение личности к своему здоровью, которое выражается в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию.

нию. В. А. Ананьев рассматривает ВКЗ как самосознание и самопознание человеком себя в условиях здоровья [1]. Особый интерес представляет изучение внутренней картины здоровья ребенка. Сложная структура внутренней картины здоровья ребенка требует тщательного теоретико-методологического подхода к ее изучению. Осознанное отношение человека к своим потребностям, способностям, влечениям, мотивам поведения, переживаниям и мыслям невозможно без пристального внимания к своему здоровью. Представления человека о своем психофизическом состоянии с определенными переживаниями отражаются в различных формах его отношения к своему здоровью. В одних случаях это может быть адекватное отношение, в других – пренебрежение, в третьих – повышенное внимание [3]. Основной компонент ВКЗ как у взрослых, так и у детей – отношение к здоровью, включающее три уровня отражения здоровья: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий.

Когнитивный уровень предполагает представления ребенка о состоянии здоровья, что в значительной степени зависит от его возраста и уровня развития интеллекта; включает в себя знания ребенка о своих возможностях, в том числе и физических.

Эмоционально-оценочный уровень связан с различными видами эмоционального реагирования на здоровье, что определяется индивидуально-типологическими и индивидуально-психологическими характеристиками ребенка, а также особенностями его эмоционального реагирования на различные жизненные ситуации.

Поведенческий уровень связан с актуализацией деятельности ребенка по сохранению здоровья. Это более высокий уровень отношения к здоровью и требует активной деятельности субъекта, направленной на сохранение и поддержание своего здоровья. Это очень важный компонент в адаптации ребенка к окружающей действительности [4].

Таким образом, переживания, в которых раскрывается соответствие конкретному идеалу человека, и составляет содержание внутренней картины здоровья как целостного представления о жизни.

Особый интерес представляет возрастной анализ внутренней картины здоровья, что имеет большое значение не только в

профилактике заболевания, но и в формировании гармоничной личности. Младший школьный возраст – это этап осознания важности здоровья для человека и эмоционально-оценочного отношения к своему здоровью. На отношение к здоровью у детей младшего школьного возраста существенное влияние оказывают средства массовой информации, социальное окружение ребенка. Важную роль в формировании внутренней картины здоровья играет его семья. В отечественной и зарубежной литературе достаточно подробно описаны стили семейного воспитания, негативно влияющие на формирование личности ребенка. Так, выделяют три типа неправильного воспитания, практикуемых родителями детей, больных неврозами:

♦ воспитание по типу А (неприятие, эмоциональное отвержение); оказывает крайне негативное влияние на ВКЗ ребенка. В практике различаются два вида этого типа воспитания: скрытое и открытое эмоциональное отвержение. При скрытом эмоциональном отвержении родители формально удовлетворяют все потребности ребенка, обеспечивают его материально, заботятся о его здоровье, обучении. Однако между родителями и ребенком отсутствуют эмоционально-доверительные контакты. У таких детей часто наблюдаются неадекватные аффективные реакции, которые выражаются в конфликтах с окружающими. При эмоциональном отвержении у некоторых детей младшего школьного возраста отмечается неадекватно заниженная самооценка здоровья, и они, чтобы привлечь внимание родителей, симулируют болезнь, придумывая те или иные недуги. А в подростковом возрасте дети, переоценивая свои возможности, начинают употреблять токсические вещества, наркотики, алкоголь.

♦ воспитание по типу Б (гиперсоциализирующее), что проявляется в тревожно-мнительной концентрации родителей на состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе, способствует формированию у него ипохондрии, несамостоятельности. Обостренное внимание и забота о ребенке при таком стиле сочетается с мелочным контролем, обилием ограничений и запретов. Неадекватно заниженная самооценка здоровья, наблюдаемая у детей в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте сменяется неадекватно завышенной самооценкой своих возможностей, что может

способствовать формированию деструктивного или аддиктивного поведения.

♦ воспитание по типу В (эгоцентрическое), когда ребенок — «кумир семьи» и внимание всех членов семьи сосредоточено на нем. Это способствует формированию у ребенка эгоцентризма, аффективной неустойчивости, что крайне негативно отражается на ВКЗ. С одной стороны, у ребенка формируется повышенная фиксация на проблемах своего здоровья, с другой — когда надо принять необходимые меры по поддержанию и сохранению здоровья, такой ребенок испытывает существенные трудности: отказывается от посещения врача, склонен преувеличивать свою болезнь, не соблюдает профилактические мероприятия (занятия спортом, соблюдение режима) [2].

Описанные выше стили воспитания оказывают патогенное влияние на отношение ребенка к своему здоровью.

Таким образом, внутренняя картина здоровья ребенка в значительной степени определяется особенностями его семейного воспитания. Адекватный контроль, разумные требования к ребенку в сочетании с эмоциональным принятием его и демократическим стилем общения с ним способствует адекватному отношению ребенка к своему здоровью.

Нами проведено эмпирическое исследование, в котором изучалась внутренняя картина здоровья младших школьников. Цель исследования: изучить влияние представлений родителей о здоровом образе жизни на формирование внутренней картины здоровья у детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие учащиеся вторых классов и их родители.

В ходе исследования были получены следующие результаты: психологические компоненты представлений о ЗОЖ родителей и детей связаны между собой, при условии, что у родителей эти представления высоко сформированы и в плане формирования психологической составляющей внутренней картины здоровья ребенка играют важную роль. Другими словами, если родители считают, что серьезное отношение к здоровью, самообладание, оптимистичное настроение и самоотдача в работе — это важные факторы здорового образа жизни, то дети этих родителей считают, что здоровье — это ценность и для здоровья важны положительные эмоции и хорошее настроение.



Возможно, формирование внутренней картины здоровья ребенка подвержено влиянию других факторов и условий. Это дает нам основание продолжить изучение социально-психологических факторов внутренней картины здоровья ребенка на разных возрастных этапах.

#### *Библиографический список*

1. Ананьев, В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания [Текст] / В.А.Ананьев // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 223 с.
2. Исаев, Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия [Текст] / Д.Н.Исаев. – СПб.: Речь, 2004. – 381 с.
3. Каган, В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. № 1. – С. 14-18.
4. Психология здоровья [Текст] / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 606 с.

**УДК 159.9:37**

**© Е.Г. Завёрткина**

#### **Исследование мотивационной компетентности учителей**

Изучение мотивации учебной деятельности – одна из важнейших и острейших проблем организации учебного процесса. Любая деятельность окажется малоэффективной или вообще неэффективной, если у человека не будет заинтересованности в ее реализации. Помимо непосредственного обучения предмету, важной задачей учителя является выявление ведущих мотивов конкретного ученика и организация учебного процесса в направлении подкрепления тех из них, которые способствуют формированию позитивной мотивации учения. Функция мотивирования является необходимым структурным элементом общей системы деятельности.

Мотивация представляется как непрерывно развивающийся процесс оптимизации совместной деятельности учителя и ученика с целью овладения последним опытом социальных отношений, основанном на базовых ценностях культуры, знаний и нравственности. Для учителя важно определить ведущие мотивы учения, соотнести их с возрастом учащихся, социальным положением, ситуацией в семье и многими другими факторами. Для этого учитель должен использовать определенные психологически ориентированные средства для создания условий и закрепления у школьника позитивных и актуальных мотивационных установок на учебную деятельность. Весь спектр приёмов и умений педагога, направленный на формирование у учащегося желания учиться, можно обозначить термином «компетенция мотивации» или «мотивационная компетентность».

Профессиональная деятельность учителя, соответствующая требованиям современности, предполагает применение совершенно иных, чем ранее, психологических средств для активизации учебной деятельности: побуждение учащихся к самостоятельной деятельности, активизацию диалогического общения, поддержание субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися. Соответственно во главу угла подготовки учителей должна быть положена системно-деятельностная парадигма, в которой компонент мотивирования учеников приобретает базовый характер.

Таким образом, очевидно, что мотивация учеников является системообразующей функцией учителя, определяющей всю профессиональную модель деятельности. Если исходить из этого вывода, то становится очевидным, что в общей системе знаний и умений педагога мотивационная компетентность занимает роль связующего компонента.

В структуру компетенции мотивации входят такие показатели, как:

- Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности.
- Умение создавать условия для обеспечения позитивной учебной мотивации и преодоления негативной.
- Умение создавать условия для самомотивирования учеников.

Оценить профессиональный уровень педагога мы можем, опираясь на методологию деятельностного подхода. Поскольку диагностика проводится на результативном уровне, то необходима оценка мотивационной компетентности по качествам, умениям и действиям педагогической деятельности. Представленные качества, знания и умения отражают различные компетенции, но вместе с тем они в совокупности влияют на формирование мотивации ученика к учебе и, следовательно, являются необходимыми профессиональными характеристиками деятельности педагога для реализации мотивационной компетентности.

Выделив ряд конкретных приёмов, наиболее способствующих реализации каждого структурного блока, можно предпринять попытку исследования уровня развития компетенции мотивации у педагога, используя механизм самооценивания. Дабы избежать субъективизма, стоит параллельно проводить оценку выраженности качеств того же педагога группой экспертов, состоящей из его коллег, знающих стиль его работы и основные приёмы, используемые данным педагогом.

Задача выбора методов диагностики компетенций педагога вообще и мотивационной компетентности в частности стоит в современном образовании очень остро, так как может значительно способствовать развитию механизма аттестации педагогов, с одной стороны, и улучшению качества образования, посредством привлечения внимания педагогов к своим «слабым» сторонам, с другой.

В результате анализа эмпирических материалов, касающихся анализа оценочных методов и факторов, влияющих на оценку экспертом испытуемого, мы выделяем тревожность и социально-психологический климат в коллективе как факторы, которые, по нашему мнению, будут оказывать наиболее заметное влияние на оценку в педагогическом коллективе школы.

Высокий уровень тревожности может повлиять как на оценку собственных качеств («занижение» – как мотив избежать дополнительной ответственности, «завышение» – как страх нареканий и обвинений в непрофессионализме), так и на оценку качеств коллег («завышение» из желания избежать возможных неприятностей у коллег).

Благоприятный социально-психологический климат, как нам кажется, будет способствовать более объективному экспертному оцениванию, так как в подобных коллективах преобладает атмосфера здоровой конкуренции и взаимопонимания. Неблагоприятный социально-психологический климат может привести к необъективным экспертным оценкам в силу присутствующих в коллективе разногласий и негативных эмоциональных установок.

В ходе проведения эмпирического исследования были выдвинуты следующие предположения:

1. Уровень тревожности испытуемого влияет на точность его субъективной оценки компетенции мотивации и на адекватность оценки им компетенции мотивации других испытуемых.

2. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе влияет на адекватность экспертной оценки компетенции мотивации.

Нами было проведено исследование, в ходе которого измерялась компетенция мотивации у педагогов общеобразовательных учреждений.

Опросный бланк диагностики компетенции мотивации создан на основе «Методики оценки компетенций педагога», разработанной Лабораторией профессионального и личностного развития.

Выборка состояла из 60 педагогов, исследование проводилось на базе средних школ города Ярославля. В ходе исследования были использованы следующие методы:

- метод самооценки мотивационной компетентности;
- метод экспертной оценки компетенции мотивации;
- методика диагностики уровня тревожности (Дж.Тейлор, адаптация Т.А. Немчинова);
- методика диагностики социально-психологического климата в коллективе (Л.Н. Лутошкин).

Педагоги оценивали выраженность компетенции мотивации у всех членов педагогического коллектива, к которому они принадлежат, включая их самих, что позволило нам достичь анонимности, а также выявить интегральную оценку компетенции мотивации для каждого из участников исследования.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о наличии довольно высокого уровня сформированности компетенции мотивации у значительной части выборки (40%). Нами установлено, что в это число входят, в основном, педагоги, имеющие первую и высшую квалификационные категории, работающие по специальности более пяти, но менее 20 лет. В то же время в числе испытуемых выделялась группа педагогов с низким уровнем сформированности компетенции мотивации (20%). В данную группу вошли педагоги без квалификационной категории, с небольшим опытом работы (до трех лет). Вероятно, это можно объяснить недостаточной степенью сформированности психологической системы деятельности за время обучения в вузе и отсутствием длительного практического опыта.

Исходя из нашей гипотезы, педагоги, обладающие высоким уровнем тревожности, будут иметь тенденцию к занижению оценки собственной компетенции мотивации. В то же время они завышают оценки компетенции мотивации своим коллегам. Для проверки гипотезы выборка была разделена на две группы. К первой мы отнесли педагогов с высоким уровнем тревожности, ко второй – с низким и средним. Эти группы сравнивались по преобладающим оценкам компетенции мотивации. Нами проведён анализ достоверности различий между этими группами ( $t=2,39$  при  $p=0,01$ ; различия достоверны) и установлено, что педагоги, обладающие высоким уровнем тревожности, чаще занижают баллы при оценивании своей компетенции мотивации и завышают их при оценивании компетенции мотивации коллег.

Была проверена вторая гипотеза. С этой целью осуществлена диагностика социально-психологического климата в педагогических коллективах, принимавших участие в нашем исследовании. В итоге из трёх педагогических коллективов социально-психологический климат одного из них можно охарактеризовать как «неблагополучный», в то время как в остальных он соответствует норме.

Мы предположили, что в коллективах с неблагоприятным социально-психологическим климатом будет наблюдаться тенденция давать либо заниженные, либо завышенные экспертные оценки компетенции мотивации. Построенные по результа-

там самооценки гистограммы были соотнесены нами с гистограммами, построенными по результатам экспертной оценки.

В коллективах с благополучным социально-психологическим климатом были выявлены незначительные различия в экспертных оценках своих коллег. В коллективе, где социально-психологический климат характеризуется как неблагоприятный, данные экспертной оценки отличались от результатов самооценки (как в сторону занижения, так и в сторону завышения).

Стоит отметить факт нежелания педагогов идти навстречу каким-либо исследованиям, затрагивающим сферу их профессиональной компетентности в целом и компетенции мотивации в частности. Вероятнее всего, это вызвано нежеланием допускать посторонних в свой рабочий процесс либо со страхом порицания в результате выявления низкого уровня профессионализма. Данный аспект не был исследован и представляет потенциальный научный интерес для других исследователей.

#### *Библиографический список*

1. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. — М.: Наука, 1989. - С. 110-134.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст]. Кн. 1 / А. Анастаси; ред. К.М. Гуревич, В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1982. - 320 с.
3. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А.Климов. — М.: Академия, 2004. -336 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. — СПб., М.: Питер, 1999. - 416 с.
5. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1986.-590 с.
6. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В.Д. Шадриков. — М.: Логос, 2006. - 392 с.

© Ю.А.Зими́на

### **Философские аспекты проблемы агрессии**

Одной из основных тем в развитии западноевропейской мысли стала полемика между приверженцами гуманистической этики, утверждающими, что человек от природы добр, и их противниками, которые считают, что человек склонен к враждебности. Именно в контексте споров об истинной сущности человека философы косвенно касаются проблемы агрессии, используя для обозначения такие категории этики, как добро и зло.

Августин Аврелий считал, что зло — не некая сила, существующая сама по себе, а ослабленное добро, необходимая ступень к добру. Видимое несовершенство является частью мировой гармонии и свидетельствует о принципиальной благодати всего сущего.

Один из наиболее ярких приверженцев мнения о злой природе человека М. Лютер писал о порочности, слабости и эгоистичности человеческого естества, восстающего против Бога.

Г.В. Лейбниц в своем труде "Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла" выделяет следующие виды зла: «Зло можно понимать метафизически, физически и морально. Метафизическое зло состоит в простом несовершенстве, физическое зло - в страдании, а моральное - в грехе. Моральное зло представляется столь огромным только потому, что оно служит источником физического зла, в наибольшей мере проявляющегося среди созданий. Один Калигула или Нерон причинил зла больше, чем землетрясение. Злому человеку нравится причинять страдание и разрушать, и он находит очень много поводов к этому. Но так как Бог стремится совершать сколь можно больше добра и обладает для этого полным знанием и необходимой силой, то невозможно, чтобы он мог допустить ошибку, вину, грех; и когда он позволяет появиться греху, то и в этом обнаруживается его мудрость и его добродетель» [3, с. 147]. Значит, проявление зла (жестокости и агрессии в пове-

дении) Лейбницем рассматривается как воля Бога и, следовательно, благо.

Ф.В. Шеллинг, опираясь на философию И. Канта, рассматривает природу морального зла, которое состоит в том, что человек определяет свою волю не согласно должностованию. Он сознает, что он должен. Требования разума, которые Кант сформулировал как категорический императив, указывают то условие, при котором наш поступок является правильным. Правило, которому будет следовать наш поступок, – это закон, который является общим для всех случаев. Моральное зло состоит в том, что индивидуальная воля принимается как закон. В данном понимании морального зла заключен механизм агрессивного поведения, когда наши желания и влечения берут верх над запретами, когда инстинктивное торможение теряет свою силу и собственные желания становятся доминирующими. Это находит свое выражение в третьей главе Книги Бытия: Каин убивает Авеля [8].

Н.О. Лосский источником зла и, как следствие, жестокости считает эгоизм и отсутствие у человека любви к Богу: "Основное зло есть зло нравственное: оно состоит в нарушении деятелем ранга ценностей, именно в себялюбии, эгоизме, т.е. в большой любви к себе, чем к Богу и другим существам» [5, с. 62]. «Все несовершенства общественного порядка - суть, в конечном итоге, следствия основного нравственного зла, недостатка нашей любви к Богу и к сотворённым им другим личностям...» [4, с. 356]. Лосский критикует точки зрения, согласно которым зло есть только неполнота добра и всю ответственность за проявления зла и себялюбия возлагает на человека.

3. Фрейд в своем аналитическом повествовании «Неудовлетворенность культурой», рассуждая о смысле христианских заповедей: люби ближнего своего, как себя самого; люби своих врагов, приходит к следующему их пониманию: «При ближайшем рассмотрении становится ясно, что это чужой мне человек, как правило, не только не достоин моей любви, но скорее достоин моей вражды и даже ненависти. Он, по – видимому, не испытывает по отношению ко мне ни малейшей любви, он не оказывает мне ни малейшего внимания» [6, с. 48]. Весьма вероятно, что ближний, когда от него требуется любить меня, как



самого себя, ответит точно так же, как и я, и на тех же основаниях меня отвергнет. «За этим стоит часто оспариваемая действительность, заключающаяся в том, что человек отнюдь не мягкое, жаждущее любви создание, способное защищаться только когда на него нападут; надо считаться с тем, что среди его инстинктивных предрасположений имеется доля склонности к агрессии. Поэтому для человека его ближний не только возможный помощник или сексуальный объект, но и предмет соблазна для удовлетворения своей агрессивности...» [6, с. 48]. Фрейд считает, что единственным средством удержания человека от этой стихийной агрессивности является культура, «отсюда и идеальное требование любви к ближнему, как к самому себе» [5, с. 49]. Культура «побеждает опасные агрессивные страсти путем их ослабления, она обезоруживает их и оставляет под наблюдением инстанции, находящиеся внутри самого индивида (*Сверх – Я*), наподобие оккупационной власти в побежденном городе» [6, с. 59]. В целом теория Фрейда дуалистична, она не рассматривает человека как доброго или злого, а как ведомого двумя равными и противоположно направленными силами и ограниченного влиянием культуры.

По мнению Э. Фромма, «первым шагом в подходе к решению проблемы сущности разрушительной тенденции будет попытка провести различие между двумя видами ненависти: рациональной «реактивной» и иррациональной, «обусловленной характером»» [7, с. 165]. Реактивная ненависть представляет собой реакцию личности на угрозу ее собственной свободе, жизни и идеям. Ее предпосылка – уважение к жизни. Функция рациональной ненависти – защита жизни, она не противоположна, а сопутствует стремлению к жизни. Эта ненависть исчезает при исчезновении угрозы. Противоположной ей является ненависть, обусловленная характером. Это готовность ненавидеть, до поры до времени сдерживаемая человеком, а не ответная реакция на внешний раздражитель. Иррациональная ненависть может быть направлена и на самого человека, и тогда она воплощается в виде жертвенности, самоотверженности.

Человек всегда стремится к осуществлению своих продуктивных возможностей, и если на пути к этому он встречает преграду, то блокированная энергия претерпевает изменения и

трансформируется в деструктивную энергию. Зло в человеке не необходимо, но он становится злым, если его постигнет неудача в реализации его главных потенциальных возможностей. Зло не существует независимо, само по себе, а есть отсутствие добра, результат неудачи в жизни.

Философские аспекты проблемы агрессии сводятся к пониманию истинной природы человека: одни мыслители склонны утверждать наличие в человеке злого, разрушительного начала, другие считают, что даже зло является проявлением добра. Мера ответственности за разрушительные действия также различна: от ее полного отсутствия с обвинениями в адрес культурного влияния до полного ее признания и возложения на человека.

По мнению К.Г. Юнга, «для того, чтобы договориться по столь сложному вопросу о добре и зле, нам нужно исходить из следующего: добро и зло суть сами по себе принципы, и следует думать, что принципы эти простираются за пределы нашего существования. Говоря о добре и зле, мы ведем конкретный разговор о сущности, глубочайшие качества которой нам в действительности неизвестны. Если нечто переживается нами как зло и греховное, то переживание это зависит от субъективного суждения...» [1].

В целом в понимании этики зло является надситуативным, не зависящим от воли человека. Если же говорить о зле и ненависти в научном понимании, то их, вероятно, можно рассматривать как формы проявления агрессии.

#### *Библиографический список*

1. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее [Текст] / К.Г. Юнг [и др.] Сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. – М. : Мартис, 1995. – 320 с.
2. Гильбо, Е. Апология доктора Фрейда [Текст] / Е. Гильбо // Знание-сила. – 1989. – № 8. – С. 52 - 60.
3. Лейбниц, Г. В. Сочинения [Текст] : в 4 т. / Г. В. Лейбниц; пер. с франц. Т. 4 / ; редкол.: Б. Э. Быховский, Г. Г. Майоров, И. С. Нарский и др. ред. тома, авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов. - М.: Мысль, 1989.-554 с.
4. Лосский, Н.О. Бог и мировое зло [Текст] / Н.О. Лосский. - М., 1995. - 420 с.

5. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа [Текст] / Н.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.

6. Фрейд, З. Избранное [Текст] / З. Фрейд. – Кн. 2. – М.: Изд-во «Московский рабочий» с совместным советско – западно – германским предприятием «Вся Москва», 1990. – 176 с.

7. Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

8. Якобс, В. Происхождение зла и человеческая свобода или трансцендентальная философия и метафизика [Текст] / В. Якобс // Вопросы философии. – 1994. – №1. – С. 102-110.

**УДК 316.6**

**© О.С. Изюмова**

### **Акцентуации характера и копинг-поведение**

Современный мир характеризуется высочайшим темпом жизни, где проблема копинг-поведения встает особенно остро. В многочисленных работах отмечается, что при недостаточном развитии продуктивных форм копинг-поведения увеличивается стрессовость жизненных событий, которые могут стать «пусковым механизмом» в процессе возникновения психосоматических и других заболеваний [10]. Это особенно актуально для людей, находящихся в состоянии кризиса (возрастного или личностного). В частности для подростка, сталкивающегося с «промежуточностью» своего положения между двумя культурами – миром детей и миром взрослых, свойственна эмоциональная неустойчивость, конфликтность, неопределенность планов и целей, а ведь совладающее поведение у него только начинает формироваться. К тому же, если этот подросток характеризуется дисгармоничностью (акцентуацией) развития характера, повышающей его уязвимость и затрудняющей адаптацию в специфических ситуациях, то совладание с жизненными трудностями для него становится чрезвычайно сложной задачей.

Несмотря на быстрое развитие и безусловные достижения в разработке копинг-поведения, остается еще много вопро-

сов и нераскрытых тем. Важной нерешенной проблемой, на наш взгляд, является изучение копинг-поведения подростков с акцентуациями характера.

Понятие «coping» происходит от английского «to cope» (преодолевать). В российской психологической литературе его переводят как «адаптивное, совладающее поведение» или «психологическое преодоление» [3]. Несмотря на признание теории «копинга», в исследованиях стресса и жизненных событий нет согласованности в оценке значения и механизма, посредством которого копинг влияет на стресс и самочувствие. Также нет единого взгляда на определение данного понятия. Поэтому трудно организовать существующие в литературе мнения в единое целое.

Мы придерживаемся определения Т.Л. Крюковой, которое основывается на позициях субъектно-деятельностного подхода [2;3]. Согласно мнению автора, копинг-поведение - это «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией, - изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю)»[2, с. 39].

Большинство авторов считают, что успешность и стратегия совладания человека с трудностями зависит от многих факторов. В работе Т.Л. Крюковой выделены структурный, динамический, экологический и регулятивный факторы [2], С.К. Нартова-Бочавер выделила две основные группы детерминант копинг-поведения: личностные и ситуационные. Также отмечены и дополнительные: возрастные, гендерные и социокультурные характеристики [7], которые, на наш взгляд, можно объединить в группу социально-демографических детерминант копинг-поведения. В исследовании роли личностных особенностей в детерминации копинг-поведения накоплен достаточно обширный эмпирический материал о таком влиянии в отношении локуса контроля, личностной тревожности, самооценки и т.д. [1; 3; 7]. Однако практически отсутствуют исследования, в которых

был бы развит вопрос о детерминирующей роли акцентуаций характера на копинг-поведение.

Характер в общей структуре личности занимает центральное место, объединяет все другие свойства, особенности поведения и влияет на познавательные процессы. Еще К. Леонард подчеркивал, что любая индивидуальность заключается в преимущественной выраженности, то есть отклонении, характера от некоей средней величины [4].

Характер в узком смысле слова определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования [8]. Он формируется под влиянием внешних и внутренних воздействий, некоторые его изменения могут происходить в период жизненных кризисов, которые нельзя рассматривать как вполне нормальное явление.

В.Н. Мясищев в рамках общепсихологической теории отношений указывает на переход отношений личности в устойчивые формы как на формирование характера [6]. По мнению С.Л. Рубинштейна (в рамках деятельностного подхода), характер проявляется и формируется в деятельности, поведении [9] (в том числе в деятельности по преодолению жизненных трудностей). Таким образом, можно предположить, что, развивая у подростка гибкость и продуктивность копинг-поведения, мы способствуем гармоничному формированию его личности.

Характер может быть выражен в большей или меньшей степени. Степень выраженности характера можно представить в виде оси, которая отображает интенсивность проявления характера и состоит из зоны абсолютных, «нормальных» характеров, зоны выраженных характеров (акцентуаций) и зоны сильных отклонений характеров (психопатий) [5].

В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных черт характера. Это обуславливает повышенную уязвимость личности с акцентуацией характера в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях. При этом важно отметить, что такая «избирательная уязвимость» и «затруднения в адаптации» к одним воздействиям мо-

жет сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим. А значит в целях профилактики дезадаптации мы можем развивать в подростке такие способности и качества, которые помогут ему компенсировать эту «повышенную уязвимость».

Одной из наиболее разработанных, на наш взгляд, является типология акцентуаций характера А.Е. Личко, поскольку, во-первых, в ней объединены основные идеи предшествующих типологий (К. Юнг, Э. Кречмер, П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард и другие), во-вторых, она самая дифференцированная, т. е. содержит наибольшее число типов, а в-третьих, она включает в себе описания нормальных характеров, а не только патологических (как это имеет место, например, у Ганнушкина). А.Е. Личко выделяет 12 типов акцентуаций характера: истероидный, психоастенический, эпилептоидный, гипертимный, циклоидный, лабильный, сенситивный, астено-невротический, шизоидный, неустойчивый, конформный, паранойяльный (в подростковом возрасте не проявляется) [5].

Мы считаем актуальным изучение акцентуаций характера у подростков, поскольку в ряде современных психологических исследований указывается на выраженность черт акцентуированного характера именно в подростковом возрасте с последующим его сглаживанием или компенсацией. Причем устойчивые способы защитно - совладающего поведения, а также личностные особенности, выступающие в качестве ресурсов психологического преодоления трудностей, формируются также в подростковом возрасте. Такое сочетание в кризисный подростковый период опасно формированием и закреплением непродуктивных, негибких стратегий и стилей копинг-поведения, а также трудностями в сглаживании акцентуаций характера.

Урбанизация, ускорение темпа жизни, информационные перегрузки приводят к обострению индивидуально-типологических особенностей личности. А подростковый возраст (кризис подросткового возраста) и в «спокойное время» с точки зрения общей социально – экономической обстановки предъявляет повышенные требования к адаптивным возможностям психики. Распознавание типа акцентуаций, правильная диагностика «места наименьшего сопротивления» позволяют ком-

пенсировать непродуктивные, ригидные копинг-стратегии и способствовать гармонизации личности. Однако специальных исследований копинг-поведения при разных типах акцентуаций характера не проводилось. Поэтому исследования устойчивости личности к стрессу в связи с типом ее характера в настоящее время представляют большой интерес.

### *Библиографический список*

1. Бодров, В.А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса [Текст] / В.А. Бодров // Психические состояния / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 448-454.
2. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения [Текст]: монография / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 426 с.
3. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. - 2008. - Т.29.- №2. - С.88-95.
4. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард; пер. с нем. В. Лещинская. - Ростов н/Д.: Феникс, 2000. - 544 с.
5. Личко, А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков [Текст]: метод. пособие / А.Е. Личко, Н.Я. Иванов. – М.: Фолиум, 1995.-64 с.
6. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст]: монография / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
7. Нартова – Бочавер, С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности [Текст] / С.К. Нартова – Бочавер // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - №5. - С. 20-30.
8. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика Пресс, 1997. – 440 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
10. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия [Текст]: учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

© Е.Н. Корнеева

### **Психологические особенности коллективных субъектов образовательного взаимодействия**

Понятие коллективный субъект деятельности впервые было предложено А.Л.Журавлевым и Б.Ф.Ломовым [2, 5]. По их мнению, реализация целей и задач совместной деятельности ведет не только к функционально-ролевой дифференциации ее участников, но и к появлению коллективного субъекта (коллективных субъектов) этой деятельности. Под этим термином они подразумевают особую разновидность социальных общностей или групп, члены которых нацелены на решение одних и тех же задач, объединены едиными групповыми традициями, групповыми нормами, общей организационной культурой, связаны между собой непосредственными деловыми или формальными и межличностными или неформальными отношениями, но, вместе с тем, дифференцированы в своей активности, соподчинены и сорганизованы в своих действиях. Продуктом коммуникативной деятельности и социального взаимодействия коллективных субъектов выступают общественное мнение, групповые коллегиальные решения, преобразованные или утвержденные групповые нормы, социальные стереотипы и тому подобные социально-психологические феномены.

Образование может служить примером совместной деятельности. В нем также могут быть выделены коллективные субъекты образовательного взаимодействия. Это педагогические коллективы образовательных учреждений, ученические объединения и коллективы на уровне учреждения в целом, отдельных параллелей или возрастных групп, специальностей, отдельных классов или студенческих групп. Сюда же могут быть отнесены родительские комитеты, попечительские и учредительские советы соответствующих учреждений образования. Специфика каждого из перечисленных видов коллективных субъектов образовательного взаимодействия определяется содержанием и структурой детерминирующих их социально-психологических факторов (за-



дач, норм, отношений). Они изучены и описаны достаточно хорошо и подробно в многочисленных работах по педагогике, педагогической психологии, психологии образования.

Вместе с тем социальное взаимодействие участников образовательного процесса порождает особый тип коллективных субъектов, который мы называем интегративный субъект образовательного взаимодействия. Примерами интегративных субъектов образовательного взаимодействия выступают различные формы контактов конкретных педагогов с конкретными же учащимися или воспитанниками, протекающие в виде уроков, собраний, воспитательных мероприятий; контакты разных специалистов, работающих в образовательном учреждении по тому или иному вопросу (консилиумы, совещания, семинары и т.п.); контакты конкретных заказчиков образовательных услуг с их исполнителями, продиктованные ситуационной динамикой образовательных нужд и потребностей первых, изменениями условиями деятельности последних (переговоры, собеседования, презентации, открытые занятия и т.п.).

Интеграция данных коллективных субъектов или их представителей происходит на основе ситуационного (ситуационно детерминированного) взаимодействия. При этом содержание и структура задач, норм и отношений каждого из коллективных субъектов соотносятся с задачами, нормами, отношениями других коллективных субъектов, а порой и противоречат им. Основу и содержание взаимодействия составляет его ситуационная регуляция, которая может осуществляться по принципу и в форме иерархизации или подчинения, признания ведущей доминирующей роли одних социально-психологических детерминант над другими. Регуляция может протекать по принципу и в форме координации, когда задачи, нормы, отношения разных коллективных субъектов обсуждаются и согласуются между собой, вырабатывается своеобразный консенсус, учитывающий интересы и особенности каждой из взаимодействующих сторон. Наконец, регуляция может осуществляться по принципу и в форме отрицания и ниспровержения. Здесь взаимодействие приобретает характер стихийно осуществляемой ситуационной адаптации, то есть сама ситуация жестко определяет и задает новые задачи, нормы и отношения межсубъектного взаимодействия.

Важной психологической особенностью интегративных субъектов образовательного взаимодействия является наличие особого класса детерминант их функционирования и регуляции. Этот класс специфических детерминант выявлен автором эмпирически и получил название интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ). Они подчиняют себе социально-психологические факторы или детерминанты и включают их в себя в качестве компонентов. К числу ИФРОВ относятся факторы формирующей среды (ФС), факторы ситуационной субъектности (СС) и факторы релятивного прогноза (РП). Их появление, структура и особенности были экстраполированы в рамках авторской концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия [3].

Каждый из ИФРОВ обладает определенными свойствами, регулирующими протекание образовательного взаимодействия. Особенности конкретных интегративных субъектов образовательного взаимодействия могут быть описаны через меру выраженности этих свойств.

Поскольку регуляция взаимодействия является атрибутом интегративных субъектов, то свойства ИФРОВ можно одновременно трактовать и как свойства интегративных субъектов образовательного взаимодействия.

Таким образом, интегративный субъект – это форма ситуационного взаимодействия коллективных субъектов, а коллективные субъекты являются субъектами, реализующими тот или иной вид совместной деятельности. И субъекты деятельности, и коллективные субъекты совместной деятельности, и интегративные субъекты обладают своими свойствами или психологическими особенностями [1, 2, 4, 5]. Приведем их в нижеследующей таблице.

| <b>Свойства субъектов деятельности</b><br>(С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин) | <b>Свойства коллективных субъектов совместной деятельности</b><br>(Б.Ф. Ломов, А.Л. Журавлев, Е.Н. Головаха, Н.Н. Обозов, А.С. Чернышев) | <b>Свойства интегративных субъектов образовательного взаимодействия</b> (Е.Н. Корнеева) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Активность                                                                                                    | Целенаправленность                                                                                                                       | Согласованность (компонентов ФС)                                                        |
| Осознанность (или рефлексивность)                                                                             | Мотивированность                                                                                                                         | Интенционность                                                                          |
| Ответственность                                                                                               | Интегрированность                                                                                                                        | Направленность (регуля-                                                                 |
|                                                                                                               | Структурированность                                                                                                                      |                                                                                         |

|                                                                           |                                                                                  |                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Пристрастность (в отношении целей, задач деятельности и других субъектов) | Согласованность (действий)<br>Управляемость<br>Совместимость<br>Организованность | ции, влияния)<br>Точность*<br>Стереотипность*<br>Свернутость*<br>Динамичность* |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|

Свойства, помеченные в таблице значком \*, касаются представлений, бытующих в сознании участников образовательного взаимодействия как образов, регулирующих социальное взаимодействие участников образовательного процесса.

Первая группа свойств (свойства субъектов деятельности) – это первичные свойства, они проявляются у всех субъектов и во всякой деятельности. Вторая группа свойств (свойства коллективных субъектов) – это вторичные свойства, они не исключают наличия первичных свойств, а расширяют и дополняют их. Они появляются и проявляются лишь в совместной деятельности. Третья группа свойств (свойства интегративных субъектов) по своей природе являются третичными. Они могут быть обнаружены лишь при наличии первичных и вторичных свойств, которые выступают предпосылкой и условием их появления и меняются в зависимости от состава участников взаимодействия и ситуаций, в которых оно разворачивается.

#### *Библиографический список*

1. Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И., Дружинин, В.Н. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: ИП РАН, 2000. – 342 с.
2. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А.Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2005. – 640 с.
3. Корнеева, Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.
4. Корнеева, Е.Н. Образовательное взаимодействие как предмет психологической регуляции [Текст] / Е.Н. Корнеева // Психология обучения, № 12, 2009. С. 14-21.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.

© Ю.Н. Ладнова

### **Проблемы развития коммуникативной толерантности у студентов вуза**

На сегодняшний день актуальность темы толерантности затрагивает каждого из нас. Это обусловлено факторами, характеризующими ситуацию в мире и нашем обществе: социальные и межэтнические конфликты, рост насилия и терроризма, напряженная социальная, экономическая, идеологическая обстановка.

Возросший интерес к проблеме толерантности вызван, прежде всего, потребностями социальной практики и новыми подходами к исследованию вопросов, связанных с общением и межличностным взаимодействием. Развитие общественных отношений выдвинуло на передний план вопросы разностороннего развития личности, потребовало осмысления разнообразных факторов, в их совокупности и взаимодействии влияющих на формирование человека. Одним из наиболее важных факторов является общение. Вне общения личность развиваться не может. Со сформированной толерантностью личность легко вступает в коммуникативные связи с другими людьми.

На данный момент в России предпринимаются меры по развитию толерантности людей. Свидетельством этого являются и Декларация принципов толерантности, которая подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами-членами ЮНЕСКО, и принятая в 2001 г. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», и создание программ «Гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности» в Санкт-Петербурге (2006-2010 гг.), и вводимые уроки терпимости с 1 сентября 2009 г., и программы воспитания терпимости в детских садах России, и основанный 1 февраля 2006 г. проект «Межкультурный диалог».

Мы раскроем теоретический аспект основных проблем развития коммуникативной толерантности у студентов вуза с

тем, чтобы в последующем создать программу формирования толерантности.

Обозначим понятие «толерантность». Толерантность – это способность выносить стресс, напряжение, боль. Это установка либерального принятия моделей, идей, убеждений и ценностей других людей. Толерантный (терпимый) человек может противостоять любой попытке помешать его свободному выражению. Как подчёркивают Р.Б.Квеско и С.Б.Квеско, терпимость – это готовность идти на компромисс, сотрудничество, взаимопонимание, диалог. Толерантность подразумевает уважение непохожести в силу того, что непохожесть является залогом развития [5].

На наш взгляд, одним из факторов профессиональной пригодности человека является коммуникативная компетентность, которая включает в себя терпимость, эмоциональную устойчивость, уважительное отношение к различным участникам общения, доброжелательность, эмпатию, способность к сотрудничеству, диалогу, адекватную самооценку. Формирование и развитие этих качеств, являющихся неотъемлемым атрибутом специалиста любой профессии, становятся важной составляющей его профессиональной подготовки в вузах.

Любой студент, да и вообще человек постоянно сталкивается с самыми разными проблемами межличностного общения. Отсутствие культуры общения или ее низкий уровень нередко приводят к возникновению конфликтных ситуаций, напряженности в отношениях.

Все это делает актуальным рассмотрение формирования коммуникативной толерантности в качестве важного направления в содержании воспитания и развития студентов в нашей стране.

Выделим теоретическую базу по изучению толерантности.

Философскому аспекту толерантности посвящены труды В. М. Золотухина, М. С. Каган, В. А. Лекторского, Г. И. Петровой, В. П. Щенникова, К.Циллобера и др. Здесь терпимость предстаёт как форма активного отношения к миру.

Психологическая проблематика толерантности находится на самых ранних этапах исследования. В современной психологической литературе достаточно привести лишь некоторые определения толерантности: «ценность взаимодействия в условиях противоречия»; «принятие иных, отличающихся от твоих

собственных, интересов и целей»; «дружелюбие, спокойствие, мирная настроенность, антипод агрессивности, злобности и раздражительности»; «способность выслушивать, пытаться вынести из полученной информации зерна разума и уживаться с различными точками зрения, как бы выслушанное ни противоречило собственным воззрениям»; «стремление к согласию, бесконфликтность». Все эти определения могут служить в равной степени как обыденными, так и научными дефинициями психологического феномена толерантности.

Психологический аспект толерантности рассматривали А. Г. Асмолов, Г. М. Андреева, Н. А. Асташова, В. В. Бойко, С. К. Бондырева, С. Л. Братченко, Е. Ю. Клепцова, Д. А. Леонтьев, Г. Оллпорт, Г. У. Солдатова, В. С. Чернявская и др. Терпимость определяется как свойство личности, в котором выражается отношение человека к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей.

Особый интерес для нас представляли педагогические и психологические исследования по проблеме толерантного поведения в образовательной сфере К. И. Вентцеля, М. И. Губановой, П. Ф. Комогорова, Н. А. Ложниковой, М. Лидтке, А. А. Реан, О. Б. Скрыбиной, С. Н. Толстиковой, Б. И. Хасан и др.

Понятие «толерантность» имеет многокомпонентный характер: толерантность как ценность, терпимость, морально-этическая норма, потребность личности, способность, личностный смысл, условие успешной социализации, социальная установка, качество взаимодействия, состояние, принятие и уважение, взгляд или убеждение. Конкретного определения нет, оно постоянно изменяется в силу развития истории, общества, положений и взглядов разных представителей того или иного времени.

Принимая перечисленные положения, мы считаем, что категория «толерантность» - это качество личности, готовность к осознанным действиям, направленным на гуманные отношения между людьми и группами (уважение прав человека, терпимое отношение, ответственность за поступки, открытость и снисходительность к людям).

Как показал анализ теоретических исследований, проблеме формирования коммуникативной толерантности студен-

тов как вида толерантности уделено недостаточное внимание в научной и методической литературе, тем более, что изменения, произошедшие в политической и экономической жизни мирового сообщества, диктуют новые правила и технологии построения общественных и межличностных отношений, новые требования к профессиональной подготовке специалистов в вузах, а программ, условий для формирования толерантности недостаточно или они вообще отсутствуют.

Из вышеизложенного мы можем дать анализ состояния проблемы коммуникативной толерантности у студентов вузов.

На наш взгляд, в России толерантное поведение в настоящее время – декларируемая норма, которая в официальной обстановке еще более или менее соблюдается (хотя тоже не всегда), а в межличностных отношениях, при инициативном общении очень часто нарушается. Отсутствует педагогическая и психологическая толерантность в отношении детей в семье, учащихся в школах, училищах, ВУЗах. Обусловлено это тем, что для современного российского мышления в целом установки толерантности ослаблены, оно привычно к бескомпромиссности, непримиримости, спору, столкновению взглядов и т. д. Это нередко ведет к открытым конфликтам и скандалам, неумению пойти на компромисс, достичь сотрудничества, что в общественном плане зачастую вызывает различные конфликты, ссоры в общественных местах, бытовую агрессию. И.В. Цветкова считает: «Наше мышление характеризует скорее полярность, категоричность, нетерпимость» [5].

Хотелось бы отметить недостаточность эмпирической базы для разработки теоретических концепций толерантности. Важнейшая причина этого, как утверждает Г.У. Солдатова, – малая разработанность и представленность в научной литературе адекватного методического инструментария для исследования толерантности. Теоретический анализ показывает, что коммуникативную толерантность подразделяют на ситуативную, профессиональную, типологическую и общую. Мы обнаружили только одну методику диагностики общей коммуникативной толерантности, автором которой является В.В.Бойко. Исходя из данной диагностики, следует отметить, как нам показалось, что недостаточно интерпретированна обработка результатов.

Можно выделить неразработанность теоретических подходов к формированию коммуникативных умений у студентов, подходов к выработке диалогического стиля общения (М.М. Бахтин) преподавателей и студентов и педагогических условий, оптимизации диалогического взаимодействия в вузе. Можно согласиться, например, с известным исследователем психологии общения Л.И. Рюминой в том, что при изучении толерантности как устойчивой позиции в русле «ценностно-смыслового подхода проблема эта предстает как проблема личностных установок, ценностей и смыслов, они являются мотивационно-регулирующими коррелятами, определяющими реальное поведение личности» [3]. Такой подход представляется перспективным, так как позволяет понять внутренние механизмы проявления толерантности.

С другой стороны, согласно В.В.Бойко, коммуникативная толерантность проявляется в тех случаях, когда человек либо не видит особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера, либо не испытывает по поводу различий негативных переживаний. Отсутствие коммуникативной толерантности или ее низкий уровень объясняются негативными реакциями индивида на обнаруженные различия между подструктурами своей личности и личности партнера [4]. В связи с этим особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о психическом здоровье, внутренней гармонии или дисгармонии, способности к самоконтролю и самокоррекции. Нарастание нетерпимости к окружающим является достаточно точным признаком развивающихся психических нарушений, таких, как неврозы, депрессии, общее снижение устойчивости личности при алкоголизме и наркомании.

Работая в условиях учебного заведения, где возрастной контингент обучающихся составляет от 15 до 24 лет, приходится достаточно часто сталкиваться с такой ситуацией, когда студент оказывается в положении изгоя в своей группе, когда он становится мишенью для различного рода насмешек и издевательств, унижающих человеческое достоинство. Понятно, что такое отношение не только значительно влияет на самооценку человека, накладывая отпечаток на всю его последующую жизнь, но и является наглядным примером жестокости и нетерпимости для других. Исследования психологов показали, что чем ниже ин-



теллектуально-культурный уровень членов той или иной группы, тем выше в ней проявления открытой нетерпимости и агрессии к другому [6]. Всё это можно объяснить стереотипными установками в поведении людей. Это значит, что не объективные обстоятельства становятся поводом для ненависти, неприятия другого, а принятые в молодёжной среде, обществе модели восприятия того или иного явления.

Как указывает С.Л. Братченко, у молодых людей (школьников, студентов) отсутствует социальный опыт, позволяющий им адекватно реагировать на возникающие ситуации, что побуждает их обращаться к психологической защите, которая нередко искажает реальность, но зато создает видимость эмоционального благополучия. Это может привести к дезинтеграции личности, к интолерантности. Мы считаем, чтобы найти оптимальный способ поведения, нужно выбрать вариант адекватного выхода из конфликтного положения, избавиться от стрессовой ситуации и жизненных затруднений, нужны усилия образовательных учреждений и общественности, их помощь и поддержка, т.е. то, что мы называем психолого-педагогическим сопровождением социального самоопределения будущего выпускника или специалиста.

На сегодняшний день формы и методы формирования толерантного сознания нуждаются в тщательном изучении. А. Стернин, С. Шилихина отмечают, что нет работ, в которых было бы показано, что без коммуникативной толерантности невозможен анализ взаимодействия культур на современном уровне развития науки. Ведь через развитие коммуникации можно выйти на поведенческую толерантность и сформировать собственно ментальную категорию терпимости.

Наши наблюдения показывают, что в вузах ведётся недостаточная работа по формированию коммуникативных умений студентов, воспитательной работе, обнаруживается неумение конструктивно разрешать конфликты, увеличивается вероятность рецидивов. Работа с родителями студентов вузов практически не ведётся, отсюда низкая толерантность родителей, отсутствие позитивного принятия и эмоциональной поддержки своего ребёнка. Мы обнаружили, что в программу соответствующих курсов вузовских дисциплин (социальной психологии и педагогики, психологии личности) не введены соответствующие

аспекты рассмотрения толерантности. Более того, нет курса психологии толерантности. Мы считаем, что это необходимо для воспитания толерантной личности.

Таким образом, вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что задача формирования коммуникативной толерантности современного специалиста крайне актуальна, но также и трудна, причем, как и любая воспитательная задача, она может быть реализована только при активном эмоциональном включении обучаемых в образовательный процесс.

### *Библиографический список*

1. Асмолов, А. Г. Толерантность от утопии к реальности [Текст] / А.Г.Асмолов.- М., 2000. – 255 с.
2. Дробижеева, Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в современной России [Текст] / Л.М. Дробижеева. - М., 2003. – 305 с.
3. Рюмшина, Л.И. Библиотека психологии и педагогики толерантности [Текст] / Л.И.Рюмшина // Вопросы психологии. - 2002. - №2. – С. 12-16.
4. Социология межэтнической толерантности [Текст] / под ред. Л.М.Дробижеева. - М., 2003. – С. 15-16.
5. Философия и будущее цивилизации [Текст]: тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса, Москва, 24-28 мая 2005 г.): В 5 т. Т. 4. – М., 2005. – 776 с.

**УДК 159.9**

**© В.А. Мазилев**

### **Научная психология: первая парадигма**

В последнее время в психологических работах, в многочисленных методологических дискуссиях довольно часто используется понятие «парадигма». А.В.Юревич отмечает: «Методологическое самоопределение психологической науки, как правило, осуществляется в терминах парадигм, а это введенное Т.Куном понятие получило в ней намного более широкое распространение, нежели такие его «конкуренты», рожденные на

территории философской методологии науки, как исследовательская программа (И.Лакатос), исследовательская традиция (Л.Лаудан) и др. [5, с. 3].

В данной работе не будем пытаться дать более точного определения парадигмы, а сосредоточимся на другом вопросе. Нас будет интересовать, как формировалась первая парадигма научной психологии, сложившаяся в работах Вильгельма-Макса Вундта (1832-1920), признанного создателя научной психологии как самостоятельной дисциплины, независимой от философии. Поскольку эта тема достаточно обширна, рассмотрим ее конспективно, не разворачивая отдельных тезисов. Более развернутый анализ был предпринят нами в других работах [2].

В любом случае, как ни трактовать содержание понятия «парадигма» (от греч. «пример, модель, образец»; *paradeiknunai*, «сравнивать»), нельзя не признать, что вундтовская психология была именно «примером и образцом»: и для собственно вундтовской школы, в которой были созданы каноны психологического исследования (напомним, у Вундта было более 180 учеников), и для всей последующей (да и современной Вундту психологии), которая либо продолжала развивать какие-то стороны его учения, либо с ним полемизировала. Как представляется, чрезвычайно важно выявить основания, на которых возникла вундтовская психология. Во-первых, такая историко-методологическая работа, как это ни удивительно, до сих пор в полном объеме еще не проделана. Это представляется одной из важных задач современного историко-методологического исследования. Во-вторых, это позволит лучше понять смысл методологической работы, проделанной Вундтом, т.к. до сих пор в психологической литературе встречаются необъективные, а иногда и просто ошибочные оценки его концепции. В-третьих, выяснение этих вопросов поможет лучше понять, что такое парадигма в психологии. Нельзя исключить того, что парадигма в физике может иметь существенные отличия от парадигмы в психологии.

Вильгельм-Макс Вундт (1832–1920) «был одновременно первым психологом и первым мэтром этой новой дисциплины» (Фресс, 1966, с. 31), причем «первым психологом» В. Вундт оказался вполне осознанно. В предисловии к первому изданию «Оснований физиологической психологии» Вундт в марте 1874

года писал: «Предлагаемый публике труд имеет целью ограничение новой области в науке. Я хорошо сознаю, что моя попытка может быть сочтена преждевременною. В самом деле, даже анатомо-физиологические основания излагаемой науки еще не достаточно утверждены, а экспериментальная разработка психологических вопросов едва лишь начата. Но известно, что ориентировка в действительном состоянии науки, хотя бы только возникающей, есть лучшее средство для выполнения существующих в ней пробелов. Чем несовершеннее будет в этом отношении моя попытка, попытка, надо сказать, первая, тем скорее она вызовет труды ее дополняющие и исправляющие. Кроме того, именно в этой области решение многих проблем существенно зависит от связи их с фактами, которые на первый взгляд часто кажутся не имеющими сюда никакого отношения, так что только ближайшее рассмотрение этих проблем может показать верный путь к их разрешению» [1, с. 111].

Вильгельм Вундт предпринял попытку построения физиологической психологии. Хотя он является основателем научной психологии, что практически никем не оспаривается, вокруг имени ученого и его трудов существует много легенд, недоразумений, да и просто несправедливых оценок. Безусловно, многочисленные исследования В. Вундта заслуживают специального историко-методологического анализа. Да и сам «отец научной психологии» давно заслуживает русскоязычной научной биографии... Остановимся (с нескрываемым сожалением) лишь на некоторых моментах деятельности Вундта, имеющих методологический характер.

Вундт подчеркивает, что его работа представляет собой опыт соединения двух наук, которые, имея общий предмет, достаточно долго шли различными путями. Физиология имеет задачей изучение жизненных явлений, которые воспринимаются нашими внешними чувствами. В психологии человек непосредственно рассматривает свой внутренний мир и старается привести в связь явления, представляемые этим внутренним опытом. «Мы называем нашу науку физиологической психологией, потому что она есть психология, изучаемая с физиологической точки зрения» [1, с. 2]. В этой науке психологическое самонаблюдение идет «рука об руку» с методами экспериментальной физиологии.

«Если иметь в виду главным образом самостоятельность метода, то нашу науку можно назвать экспериментальной психологией, в отличие от психологии, основанной исключительно на самонаблюдении» [1, с. 2]. Вундт указывает, что ядром новой науки послужили две области: ощущения, представляющие собой психологический факт, непосредственно зависящий от известных внешних условий, и произвольное движение, факт физиологический, причины которого могут быть познаны только самонаблюдением.

Необходимо сказать, что Вильгельм Вундт достаточно противоречивый, эклектический мыслитель. Поэтому легко выстраиваются упрощенные схемы, которые не оправдываются при знакомстве с другими текстами. Сам Вундт был проницательным психологом, отдававшим себе отчет в реальной сложности объекта психологии, поэтому сводить его взгляды к примитивной модели вряд ли правомерно. Да и 53735 страниц вундтовских трудов (по подсчетам Эдвина Боринга) к этому не располагают [6].

Вундт отвергает трактовку внутреннего опыта как субстанции. «Последние элементы, из которых самостоятельная психологическая теория выводит все сложные явления в области внутреннего опыта, суть не метафизические предположения относительно сущности души, но лишь непосредственно данные простые факты внутреннего опыта. Так как вся область внутренних явлений представляет характер непосредственности, то элементарные факты этой области тоже должны быть непосредственными. Итак, психология имеет то важное преимущество перед физическими науками, что ее теория совершенно не нуждается в метафизических гипотезах. Психология все более и более будет становиться чисто опытной наукой, тогда как физика, в известном смысле, получает характер гипотетичности» [1, с. 1010-1011]. Если психология теперь наука о непосредственном опыте, то, естественно, основным методом является метод внутреннего наблюдения. Эксперимент выполняет роль вспомогательного метода. Предмет и метод находятся в тесной взаимосвязи: раз теперь изучается непосредственный опыт, то самонаблюдение должно направляться на то, чтобы исследовать структуру этого опыта. Вундт указывает, что психология находится еще в зачатке: частично по причине сложности явлений внут-

ренного опыта и сложности их исследования, частично из-за вредного влияния гипотез, перешедших в психологию из метафизики. Поэтому в настоящее время, считает Вундт, психология должна сосредоточиться на предварительной работе: «Путем внимательного анализа сложных фактов сознания, психология должна отыскивать основные, элементарные явления внутреннего опыта; указав те соединения, в которые вступают эти элементы, и те изменения, которым они подвергаются психология приготовит почву для будущего синтеза психологических фактов» [1, с. 1011]. Вундт называет элементы – первичные факты сознания: «На первый взгляд может показаться, что первичными фактами сознания являются различные элементы – ощущение, чувство, воля...» [1, с. 1011]. Заметим, что в нашей психологической литературе часто так и принято считать: Вундт расчленяет сознание на ощущения, чувства, волю. Между тем, Вундт иного мнения: «...действительным элементом всех душевных явлений мы должны признать ту деятельность, в которой первоначально соединены и ощущение и воля. Эта первичнейшая форма психической деятельности есть... побуждение» [1, с. 1011]. Действительно, мы помним, что Вундт называл себя волонтаристом. Ему, как выясняется, не чужды идеи развития. «Итак, путем исследования произвольных действий мы нашли, что побуждение есть общий исходный пункт развития как для представления, так и для воли; после этого нетрудно убедиться, что, в частности, представления и вообще все сложные явления сознания заключают в себе побуждение как первичный элемент» [1, с. 1012]. Вероятно, для тех, кто по-прежнему считает, что Вундт – «интроспекционист, изучающий замкнутое в себе сознание», трудно поверить, что он мог так высказываться: «В первичный синтез всегда входит, как содействующий фактор, движение; можно думать, что это движение обуславливается элементарным побуждением...» [1, с. 1012]. Иными словами, Вундт многолик, и внутри его системы есть положения, свидетельствующие, что к внутреннему опыту можно подходить по-разному: можно изучать структуру (с этого надо начинать), можно изучать его развитие или вообще рассматривать как процесс.

Словно предчувствуя, что его взгляды будут пониматься зачастую не вполне адекватно, Вундт писал: «Но мы нисколько не

выиграем в науке, если будем насильственно сводить сложные явления к какой-нибудь простой схеме. Единственная задача психологической теории, в которой можно рассчитывать на успех, – заключается в том, чтобы выработать, по синтетическому методу, психическую историю развития» [1, с. 1012].

Не имея возможности (в силу ограниченности объема настоящей публикации) провести детальный анализ генезиса парадигмы вундтовской психологии, тезисно назовем основные моменты.

### ***Философские предпосылки:***

Р. Декарт (трактовка души как сознания); Локк (идея эмпиризма). Эти методологические основания хорошо известны, комментариев не требуется.

Ф.Бэкон (идея систематического изложения знания; сошлемся на Г.Гегеля: «его[Бэкона] заслуга именно заключается [...] в том, что он дал в своем сочинении «*De augmentis scientiarum*» («Об усовершенствовании наук») систематическую энциклопедию наук. Этот набросок, несомненно, должен был вызвать сенсацию у современников. Очень важно иметь перед глазами такую упорядоченную картину целого, о которой раньше не помышляли» [2].

И.Г.Фихте (наукоучение: наука должна иметь основания).

И.Кант (I – критика психологии: 1) психология не может использовать математику; 2) психология не может экспериментировать; 3) в психологии нельзя выделить устойчивые элементы (как в химии); 4) самонаблюдение нарушает естественное течение душевных процессов). II – Возможность обоснования антропологии (психологии) через физиологию).

Д.С.Милль (должна существовать особая наука о духе – психология).

О.Конт (из закона трех стадий следует, что психология находится на метафизической стадии; в классификации наук места психологии не нашлось; требование позитивизма – психология должна изучать факты).

### ***Психологические предпосылки:***

Х.Вольф (определение номенклатуры способностей с помощью языка; разработка метода «сцепления понятий» как

механизма развертывания содержания эмпирической психологии).

И.Гербарт (психология может использовать математику; механика представлений).

Д.Браун, Дж.Милль, Дж.С.Милль (использование для разработки психологии аналогии с физикой или химией – ментальная физика и ментальная химия).

Э.Вебер, Ф.Дондерс, Г.Т.Фехнер, Г.Гельмгольц (накопление материала, который может быть ассимилирован психологией: измерение времени реакций; психофизические исследования).

Э.Бенеке (психологизм – психология как основа наук о духе).

### ***Естественно-научные основания:***

Развитие физиологии мозга и физиологии органов чувств, развитие эволюционной биологии.

Распространение экспериментального метода на физиологию органов чувств.

Итак, автором программы, которая позволила психологии выступить в качестве самостоятельной науки, выступил В. Вундт. Историки психологии, изучавшие этот вопрос, выделили целый комплекс причин, обусловивших это. Среди них и использование специфических методов, и развитие смежных наук, и требования практики, и, разумеется, выделение предмета, позволяющего заявлять о несовпадении с философией, от которой психология и мечтала отделиться. Мощным фактором, стимулировавшим интерес к проблеме автономности психологии, явилась знаменитая работа О. Конта, посвященная классификации наук. По О. Конту, психологии не нашлось места в системе наук на том основании, что психология представляла собой не науку, а метафизику. Напомним, что, согласно Конту, знание проходит следующие ступени: мифология, метафизика, позитивная наука. Таким образом, обязательными требованиями для разработки программ построения психологии как самостоятельной науки явились как отчетливо артикулированный отказ от метафизики, так и объявление психологии наукой опытной, эмпирической, позитивной. В крайнем случае можно было поставить задачу разработки новой «научной метафизики». Итак, благодаря за-



слугам В. Вундта, психология в последней четверти девятнадцатого века становится самостоятельной научной дисциплиной. Существовали альтернативные программы построения психологии как самостоятельной науки (Ф. Brentano, И. М. Сеченов), но «отцом» научной психологии стал В. Вундт. Физиологическая психология была принята научным сообществом, т.к. все требования были выполнены. Психология была опытной наукой, использующей измерение и эксперимент. Психология имела свои собственные законы, не сводимые ни к физиологическим, ни к каким иным. Вместе с тем, благодаря психофизиологическому параллелизму психология была приближена к естественным наукам. Все вместе настолько отличало физиологическую психологию от философии, что выделение состоялось. Психология стала самостоятельной.

#### *Библиографический список*

1. Вундт, В. Основания физиологической психологии [Текст] / Вундт В. - М.: Типогр. М.Н. Лаврова и Ко, 1880. - 254 с.
2. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] / Мазилев В.А. – Ярославль, 2007. - 350 с.
3. Черняк, В.С. Парадигма [Текст]: словарь / Черняк В.С. Современная западная философия. - М.: Изд-во полит. лит., 1991. - 227 с.
4. Юревич, А.В. Системный кризис психологии [Текст] / Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - с. 3–11.
5. Юревич, А.В. Перспективы парадигмального синтеза [Текст] // Вопросы психологии. - 2008. - № 1. - С. 3-15
6. Boring, E. A. History of experimental Psychology [Текст]. / Boring E. A. History of experimental Psychology. 2nd ed. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1950. – 320 с.
7. Wundt, W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874.- 255 с.

© О.В. Маслова

**Народное искусство как важное средство эстетического  
воспитания и развития творческой активности детей  
старшего дошкольного возраста**

Важным средством эстетического воспитания и формирования активной творческой личности является народное искусство, в котором объединены устный фольклор, музыкальное и изобразительное искусство. В народном искусстве обобщены представления о прекрасном, эстетические идеалы, мудрость народа, которые передаются из поколения в поколение. Через народное искусство ребенок познает традиции, обычаи, особенности жизни своего народа, приобщается к его культуре.

Народное творчество богато ритмами и повторами, оно несет в себе конкретные образы, краски, доступно и интересно ребенку, что является основой для пробуждения и упрочения эмоционально-положительного отношения детей к нему. Ценность народного искусства определяется еще тем, что оно воздействует на чувства ребенка благодаря средствам выразительности, и это воздействие носит естественный характер. В силу этого оно доступно детям с разным уровнем развития, и каждый ребенок получает от этого удовольствие и эмоциональный заряд. Оно привлекает внимание детей, и поэтому на основе выделения элементов народного искусства, цветового строя, композиции его можно использовать для развития ребенка: восприятия эстетического отношения и эстетической оценки, то есть, воздействуя на чувственную сферу ребенка, народное искусство стимулирует развитие творческих способностей личности.

Период дошкольного детства является, как показали исследования педагогов и психологов (Л.А. Венгер, А.А. Грибовская, Т.Н. Доронова, Н.П. Сакулина) и наши исследования, наиболее сензитивным к восприятию народного искусства, его использованию в творческой деятельности.

Успешность решения этих задач зависит от целого ряда факторов. Среди них в первую очередь применительно к старшему дошкольному возрасту можно выделить:

- сотрудничество педагога и ребенка;
- использование таких средств и методов воспитания и обучения, которые способствовали бы развитию ребенка без диктата и давления со стороны взрослого и без ущерба для творческих проявлений ребенка.

Сила воздействия на ребенка произведений народного творчества возрастает, если ознакомление с ними осуществляется на основе собственной деятельности дошкольника. В процессе знакомства с народным искусством, кроме решения специальных эстетических задач: развития умения видеть красоту, создавать и беречь ее, развивать творческую активность, важно развивать и психические процессы, необходимые для успешной творческой деятельности и для общего развития детей (памяти, мышления, воображения, познавательной и эмоциональной – волевой сферы), а также задачи нравственного воспитания, уважения к своему народу, к труду народных мастеров и т. д.

Вся воспитательно-образовательная деятельность педагогов должна готовить детей к восприятию народного искусства. Так, начиная с младшей группы, можно готовить детей к самостоятельному выбору цвета в украшении. В средней группе на каждом занятии педагог подчеркивает, в чем ребенок может проявлять самостоятельность – в выборе цвета, элементов, композиции.

Старших детей необходимо учить:

- находить варианты изображения мотивов, композиции, передачи колорита;
- выделять средства выразительности, принадлежащие определенному новому виду народного искусства;
- подводить итоги, давать эстетическую оценку выполненным работам с учетом проявления индивидуальных творческих особенностей.
- анализировать, сравнивать разные виды росписи.

При обучении детей народному изобразительному искусству хорошо использовать игры, игровые приемы и упражнения для повышения эффективности усвоения техники рисования обобщающего типа, народные праздники, в которых дети смогут

проявить себя каждый по-своему. В течение всего занятия предметы народного искусства остаются рядом с образцами, созданными детьми (при желании включить в украшение своего изделия другие элементы). Сравнивая свою работу с народным узором, дети контролируют правильность своих действий в выполнении отдельных элементов узора, высказывают свое эстетическое отношение к работе, проявляя самостоятельность, располагая узор по-своему. Постепенно показ воспитателя исключается, детям предоставляется самостоятельность. Все больше места занимает рассматривание предметов народного искусства и уточнение композиции с привлечением к показу детей. Совместные поиски перенесения композиции с объемной игрушки, предмета на лист бумаги помогают детям лучше понять эту задачу. Там, где композиция четко определяется формой дымковской, филимоновской игрушки, построение узора выделяют сами дети: рассматривают узоры на игрушке, а затем, без показа и объяснения воспитателя, легко располагают узор на листе бумаги. Составляя вместе с детьми узоры на бумаге, на плоской форме, педагог помогает решению задач по композиции, выполнению отдельных элементов, выбору цвета, что затем находит отражение в росписи объемных игрушек из глины. После каждого занятия необходимо анализировать детские работы, которые вывешиваются на стенде, игрушки из глины выставляются на стол.

Одним из наиболее эффективных путей развития детского творчества исследователи считают взаимосвязь народной музыки, декоративно-прикладного искусства, художественного слова и изобразительной деятельности. Интегрированный подход к развитию художественно-творческих способностей обусловлен еще и тем, что возможен перевод образов одного из видов искусства, например музыкального, речевого, в образы другого вида, например изобразительного. При этом повышается уровень эстетического восприятия, что находит отражение в продуктивной деятельности детей

Таким образом, в процессе ознакомления дошкольников с народным искусством происходит развитие эстетического восприятия, которое благодаря синтезу обогащает изобразительное творчество детей новыми образами.

### *Библиографический список*

1. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст] / Т.Г.Казакова. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. - 255 с.
2. Новикова, Г.П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г.П.Новикова. - М.: АРКТИ, 2003. - 220 с.
3. Комарова, Т.С. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5-7 лет. Книга для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дополнительного образования и учителей начальных классов [Текст] / Т.С.Комарова, М.Б. Зацепина. - М., 2003. – 96 с.

**УДК 159.922.7**

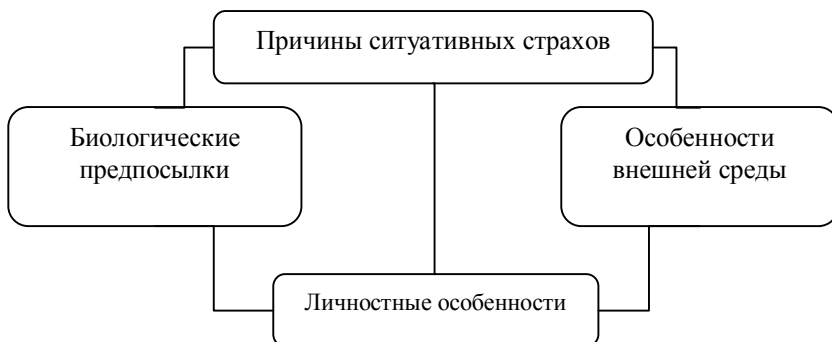
**© О.В. Масляная**

### **Причины и предрасполагающие факторы ситуативных страхов у детей**

Для предупреждения появления интенсивных страхов у подрастающего поколения необходимо знать предрасполагающие факторы и по возможности предвосхищать влияние причин–источников провокации.

В данной статье предлагается анализ преимущественно психологической палитры мнений по вопросу, составляется единая классификация причин детских страхов, объединяющая многообразие предложений. Однако мы не ставили цель перечислить все известные детерминанты страхов у ребят.

Учитывая исследовательские позиции, можно выделить группы причин и предрасполагающих факторов, которые сочетаются и дополняют друг друга.



Приведем примеры мнений ученых, выделяющих составные элементы каждой группы.

*1). Биологические предпосылки.*

Ряд авторов (В.Н. Белкина, Н.Д. Скрыбин) подчеркивают, что фактор, облегчающий возникновение страхов, – это особая чувствительность нервной системы. Люди, имеющие определенное сочетание свойств нервной системы (слабая нервная система, преобладание торможения по «внешнему» балансу, подвижность торможения) менее устойчивы к возникновению страха.

И.П. Павлов отмечает склонность к появлению страха у обладателя типа темперамента меланхолик. Другой отечественный физиолог, П. Симонов, подчеркивает, что данная эмоция имеет представительство в мозге высших млекопитающих и индивидуальные различия лиц разного темперамента связаны именно с преобладающим влиянием нервного центра в общем «ансамбле» мозговых структур.

По данным Т.Б. Кабановой-Климиной, больше подвержены страхам правополушарные дети, чем левополушарные.

Дж. Боулби излагает мнение, что стимуляция, провоцирующая появления эмоциональной реакции на ситуацию, может скрываться в генетической памяти, быть проявлением инстинкта, возникать по механизму безусловного рефлекса. Психолог выделяет врожденные детерминанты – «природные стимулы» страха (высота, боль, одиночество, незнакомость, внезапное приближение и изменение стимула).

Грэй отмечает наличие эволюционно – выработанных причин. Любая ситуация или условие, угрожающие значительной части членов вида в течение длительного времени, являются эволюционно – выработанными сигналами опасности, например, высота.

Компоненты первой группы дополняются составляющими второй.

## *2). Особенности внешней среды.*

Грэй отмечает значимость влияния контекста, в котором разворачивается событие. Автор называет обстоятельства провокаторами страха. Данная эмоция также появляется, если событие не происходит в ожидаемое время в ожидаемом месте. В качестве причины исследователь выделяет и новизну стимула. Таковым стимул считается при недостатке стимуляции или отсутствии стимула в ожидаемом месте и во времени.

Объективно складывающиеся обстоятельства, соглашается Е.П. Ильин, могут рассматриваться как предпосылка возникновения эмоциогенной ситуации. Д. Уотсон также подмечает значимую роль возбуждающего стимула. Под этим стимулом понимается возбуждающий объект и общая обстановка. К. Изард определяет процессы и события как культурные детерминанты страха. Дж. Боулби вносит понятие «производные стимулы» (незнакомые предметы, темнота, боязнь животных, незнакомые люди), которые в большей степени подвержены влиянию культуры и контекста ситуации.

Более углубленно изучает социальные детерминанты страха А.И. Захаров, выделяя следующие:

- наличие страхов у родителей, главным образом у матери;
- тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей;
- изоляция от общения со сверстниками;
- излишняя ранняя рационализация чувств ребенка, обусловленная чрезмерной принципиальностью родителей или их эмоциональным неприятием детей;
- большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола,
- многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье;

- отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков, создающее проблемы в общении со сверстниками и неуверенность в себе;
- конфликтные отношения с родителями;
- психические травмы типа испуга, обостряющие возрастную чувствительность детей к тем или иным страхам;
- психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Специфику семейного воспитания обозначает К. Хорни: неустойчивость поведения родителей, чрезмерная опека, насмешки, предпочтение в заботе братьям или сестрам.

Э. Эриксон подтверждает, что чувство страха, недоверие, мрачные предчувствия у маленького ребенка по отношению к людям и к миру в целом могут сформироваться благодаря несостоятельному или отвергающему стилю материнского воспитания, особенно это касается возраста от рождения до 1 года (орально-сенсорная стадия психосоциального развития).

Биологические предпосылки и особенности внешней среды оказывают влияние на формирование индивидуальных особенностей личности.

### 3). *Личностные особенности.*

К. Изард выделяет внутренние детерминанты страха: влечения и гомеостатические процессы, т.е. потребности и когнитивные процессы.

Томкинс активаторами страха называет физиологические потребности или нужды (база всей животной жизни), эмоции и когнитивные процессы.

В качестве причины детского страха П.Ф. Каптерев обозначает опытность в страдании: «страх есть ожидание более или менее близкого страдания». Педагог считает, что физическая слабость и такие нравственно-волевые свойства, как слабовольность, неспособность сдерживать себя, управлять собой, сосредоточиваться, мягкотелость, впечатлительность также являются удобной почвой для развития страха.

Созвучное мнение принадлежит А. Фромму. Автор также считает, что страх обусловлен личным опытом, причина его появления связана с нашим сознанием, а не с конкретными реа-



лиями. Он выделяет провокаторы страха у ребенка или предрасположение к нему:

- подражание как процесс, при котором ребенок перенимает страхи и отношение к ним.

- травма как острое психическое переживание, которое оставляет прочный след в нашем сознании.

- система «наказание – вражда – вина» - ребенка постоянно наказывают, в нем накапливается вражда к родителям, и, как следствие, он ощущает свою вину перед ними.

- постоянно возобновляющийся страх как парализующий фактор, вызывающий желание звать на помощь.

Д. Уотсон обращает внимание на общее состояние организма, которое должно быть отзывчивым на стимул данного рода и в данный момент. Е.П. Ильин в качестве причины страха называет субъективную оценку человеком ситуации как эмоциогенной, которая может препятствовать или быть благоприятной для достижения целей, удовлетворения потребностей.

Подчеркнем, что большинство исследователей акцентируют внимание на значимой роли опыта человека в появлении страха, это относится к взаимосвязи личностных особенностей и особенностей внешней среды.

Таким образом, при организации коррекционно-профилактической работы с детьми по проблеме страхов необходимо учитывать причины возникновения страха и предрасполагающие факторы с целью устранения и предупреждения их негативного влияния.

#### *Библиографический список*

1. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи детей [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] / Пер. А. Татлыбаева, под ред. В. Усманова. – СПб: Изд-во Питер, 2000. – 464 с.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / под. ред. Е. Строгановой. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
4. Тревога и тревожность [Текст] / Сост. и ред. В.М. Астапова. - СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

5. Фромм, А. Азбука для родителей [Текст]. – 3-е изд., сокр. / Пер. И.Г. Константиновой, под. ред. З.М. Каримовой. – М.: Знание, 1994. – 288 с.

**УДК 159.9**

**© Т.В. Мищенко**

**Взаимосвязь профессиональной идентичности  
с ведущими подструктурами индивидуальности у студентов  
педагогического вуза**

В исследованиях, посвященных общей проблеме идентичности и частной – профессиональной идентичности, получены важные результаты, которые позволяют сформировать определенные представления о закономерностях становления профессиональной идентичности, но остаются неясными вопросы, связанные со структурными компонентами профессиональной идентичности человека, их связью между собой и ведущими подструктурами индивидуальности.

Общей для социальных наук является точка зрения, опирающаяся на теорию Э. Эриксона, чьи работы можно считать классическими в области проблемы идентичности [3]. Он определил идентичность как внутреннюю непрерывность и самостождественность личности, которая развивается на всех этапах жизненного пути человека.

В концепции Л.Б. Шнейдер важнейшими составляющими идентичности являются общение, опыт, речь [2]. Из единства этих трех компонентов рождается уникальная, самобытная сущность человека, именуемая идентичностью.

Исходя из широкого понимания идентичности, предложенного Л.Дробжижевой, компонентами идентичности являются самоидентификация (отнесение себя к этнической группе, государственной общности), представления о своей группе – «образ мы» и интересы, которые связывают эмоционально окрашенное отношение к таким образам с поведением людей и групп (регулятивная составляющая идентичности).

Таким образом, идентичность – это структурное образование. Структурными компонентами идентичности выступают ее элементы или единицы. В зависимости от подхода автора под ними понимаются различные психологические образования.

Рассмотрим структуру профессиональной идентичности, опираясь на концепцию Ю.П. Поваренкова [1].

В соответствии с концепцией становления личности профессионала профессиональная идентичность как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Таким образом, профессиональная идентичность включает в себя три компонента структуры: когнитивный, мотивационный и ценностный. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития возможны ситуации, когда отдельные компоненты играют ведущую роль, а другие – второстепенную.

Первый компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке. В основе данного подхода лежит представление о формировании профессиональной идентичности как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития.

Второй компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. В психологии эти показатели традиционно используются для оценки удовлетворенности человека трудом.

Третий компонент структуры профессиональной идентичности связан с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Как отмечают психологи, зани-

мающиеся проблемами групповой идентификации, идентификация с группой подразумевает непрерывный процесс сопоставления собственных ценностей с нормами группы. Уход от данной рефлексивной деятельности препятствует вхождению в группу уже на первых этапах этого процесса и провоцирует возникновение у человека маргинальной идентичности. Принятие ценностей профессионального сообщества также является основой групповой идентификации.

В результате эмпирического исследования выявилась высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и ее компонентом принятие профессии ( $p < 0,01$ ) на всех семестрах, т.е. мы можем говорить о том, что ведущим компонентом профессиональной идентичности выступает принятие профессии, но влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности все 3 компонента и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе.

Для определения связи профессиональной идентичности и ее компонентов с ведущими подструктурами индивидуальности: личностными характеристиками, интеллектуальными характеристиками – был проведен корреляционный анализ компонентов профессиональной идентичности и самого критерия профессиональной идентичности с личностными характеристиками («Личностный 16-факторный опросник» Р. Кеттелла), интеллектуальными характеристиками («Тест умственных способностей» Р. Амтхауэра, «Черно-белые матрицы» Дж. Равена).

Выявилось, что ведущий компонент профессиональной идентичности – принятие профессии – значимо коррелирует с такими личностными характеристиками, как теплота, импульсивность, смелость, экстраверсия, на 2 семестре и смелость – на 6 семестре. На 6 семестре отмечена обратная взаимосвязь принятия профессии и профессиональной идентичности с успеваемостью и с уровнем умственного развития; это скорее всего говорит о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем умственных способностей, адекватнее оценивают ситуацию своего профессионального развития, соотносят свои способности с тем уровнем требований, который они увидели в период прохождения первой педагогической практики. Данная корреляция подтверждает кризис идентичности на 6 семестре, обнаружен-

ный в нашем эмпирическом исследовании. На 8 семестре выделяется личностное качество, коррелирующее со всеми параметрами профессиональной идентичности, – это воображение, оно является ведущим на данном этапе обучения в вузе и влияет на формирование профессиональной идентичности. На 10 семестре отмечается только одна значимая отрицательная корреляция между принятием профессии и запоминанием.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отдельные качества личности влияют на формирование и развитие профессиональной идентичности, но это влияние неравномерно. Так, на 2 семестре на формирование профессиональной идентичности влияют такие качества, как А (теплота), F (импульсивность), Н (смелость), F1 (экстраверсия), на 6 семестре – Н (смелость), на 8 семестре – М (воображение) (по Кеттеллу).

#### *Библиографический список*

1. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сборник научных трудов. - Ярославль, 2003. С.154 – 163.
2. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции [Текст] / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. - 2001.- №1. - С. 64-78.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.,1996. - 344 с.

**УДК 159.9**

**© Ю.П. Поварёнков**

#### **Психологическая характеристика адаптивного и творческих способностей профессионального развития личности**

Детерминация профессионального развития, способы существования человека в профессии, формы самореализации личности через профессию – все это проблемы, которые активно и плодотворно обсуждаются в психологии профессионального

становления и реализации. Вместе с тем многие вопросы в рамках указанной проблематики остаются без ответов, либо эти ответы, даваемые различными авторами, достаточно противоречивы и поэтому нуждаются в дальнейшем уточнении и конкретизации. Это и составляет цель нашей статьи.

В настоящее время в отечественной психологии сложилось несколько подходов к разработке проблемы профессионального становления личности, авторами которых являются Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Д.Н. Завалишина, Л.М. Митина и ряд других.

В рамках каждого подхода разрабатывается, фактически, оригинальная психологическая концепция профессионализации, которая опирается на результаты собственных эмпирических исследований, на опубликованные материалы других авторов и оперирует устойчивой системой базовых понятий и теоретических положений.

Многообразие подходов отражает, прежде всего, теоретическую и практическую актуальность проблемы профессионализации, а с другой стороны, ещё раз убеждает нас в том, что к истине можно двигаться самыми разными путями.

Естественно предположить, что между различными концепциями профессионализации складываются определённые отношения, которые в целом могут быть сведены к трём основным группам:

- отдельные положения и выводы одних концепций полностью или частично совпадают с положениями других;
- отдельные положения одних концепций противоречат или полностью опровергают положения других;
- отдельные положения конкретных концепций не опровергают и не совпадают с положениями других, а нуждаются в уточнении и конкретизации.

Именно к третьей группе относится базовое положение о двух способах освоения профессии (или, по выражению Д.Н. Завалишиной, существования в профессии), сформулированное в концепции профессионализации Л.М. Митиной [7]. Отталкиваясь от этого положения, мы и постараемся в целом проанализировать проблему способов профессионального развития личности.

Суть данного положения сводится к следующему. Опираясь на представления С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни человека – адаптивном и творческом, Л.М. Митина говорит о существовании адаптивного и творческого способов освоения профессии. Адаптивное освоение предполагает приспособление индивида к социально-профессиональным требованиям за счет формирования соответствующих профессиональных знаний и умений, ПВК и личностных свойств. Творческое освоение профессии Л.М. Митина называет подлинным профессиональным развитием, которое проявляется через самоопределение, самовыражение и творческую самореализацию личности в профессии.

В связи с выделенными способами (вариантами, моделями) освоения профессии и реализации в ней возникает несколько вопросов.

Во-первых, действительно ли существуют два выделенных Л.М. Митиной способа освоения профессии и насколько они характерны для различных профессий?

Во-вторых, действительно ли эти два способа – адаптивный и творческий – являются относительно независимыми друг от друга, т.е. можно ли говорить о двух типах специалистов склонных либо к одному, либо к другому способу освоения профессии.

В-третьих, действительно ли, что только творческий способ можно называть собственно профессиональным развитием, а адаптивный относится к иному типу изменений, происходящих с индивидом в ходе профессионализации?

Попытаемся ответить на эти вопросы, опираясь на материалы, представленные в психологической литературе, и на наши собственные эмпирические исследования.

А.К. Маркова [6] выделяет 4 этапа (ступени) становления профессионала: непрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, постпрофессионализм. По мнению автора, профессионализм связан с процессами профессиональной адаптации специалиста и свидетельствует о его свободном владении профессиональной деятельностью в рамках обозначенных требований. Уровень суперпрофессионализма предполагает не только свободное владение деятельностью, но и творческим

вкладом в развитие профессии, выходом человека за пределы профессии.

Е.Н. Волкова [1] выделяет в процессе профессионализации личности этап адаптации к профессии, освоение её основных закономерностей и эффективных средств реализации и этап выработки собственного стиля деятельности, обретение авторства в исполнении профессиональной деятельности и её обогащение средствами индивидуальности.

А.И. Сухарева [9] выделяет следующие этапы развития профессионала: профессиональной адаптации, профессиональной зрелости (стабильности) и профессионального мастерства. Переход от этапа профессиональной адаптации к зрелости, по мнению автора, происходит через 5 лет самостоятельной работы специалиста.

Д.Н. Завалишина [2] описывает адаптивно-репродуктивный и прогрессивно-творческий способы освоения профессии. В основе первого способа лежит реализация двух базовых противоречий: «человек-профессия» и «человек-профессиональный мир», и ориентирован он на активное приспособление личности к социально-профессиональным требованиям. Второй способ освоения профессии реализуется на основе базового противоречия «человек и мир» и предполагает выход за рамки социально-профессиональных требований и творческую самореализацию личности. Так же как и А.И. Сухарева, Д.Н. Завалишина выделяет 5-летний стаж работы как критический для завершения адаптивной стадии профессионализации.

М.М. Кашапов [5] исследует ситуативные и надситуативные формы профессионального мышления учителя, что, во-первых, напрямую соотносится с содержанием адаптационного и творческого способа освоения и реализации человека в профессии, а, во-вторых, конкретизирует идею Петровского и Асмолова о существовании надситуативных и ситуативных форм активности субъекта.

В наших эмпирических исследованиях также были выявлены адаптивные и творческие способы профессионального развития субъекта труда, которые соотносятся с конкретными этапами профессионализации. При изучении деятельности молодых учителей было установлено, что в течение первых 5-6 лет само-



стоятельной работы они, в основном, реализуют адаптивный способ профессионального развития, в полном соответствии с теорией Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития.

В качестве такой зоны у начинающих учителей выступают нормативные социально-профессиональные требования к содержанию и результатам педагогической деятельности, которые они стремятся реализовать и тем самым перейти на более высокий уровень профессионализма.

Однако примерно к 5-6 году самостоятельной работы большинство учителей полностью осваивают и реализуют нормативные требования в своей профессиональной деятельности. Поэтому нормативные требования перестают играть роль стимулов развития, и, следовательно, в соответствии с теорией развития Л.С.Выготского профессиональное развитие прекращается и наступает период стагнации (период стагнации фиксируется также и в исследованиях Л.М. Митиной).

Некоторая часть учителей, примерно 30%, застревает на этом этапе развития, данный уровень профессионализма их, по-видимому, устраивает и соответствует их возможностям. Большая же часть после пережитого кризиса стагнации вновь включает механизмы развития, но они уже действуют по другим правилам. Дело в том, что учителя начинают повышать свой уровень притязаний, снижать свою профессиональную самооценку и таким образом создавать новую социальную ситуацию профессионального развития. Но теперь функцию зоны ближайшего развития выполняют не нормативные профессиональные требования (они уже реализованы субъектом труда), а требования, которые учителя ставят себе сами.

В данном случае происходит переход от профессионального развития к профессиональному саморазвитию или, говоря в терминах, используемых в данной статье, учителя переходят от адаптивно-репродуктивного способа профессионального развития к прогрессивно-творческому.

Опираясь на материалы различных исследователей, рассмотренные выше, постараемся ответить на вопросы, сформулированные в начале статьи.

1. Прежде всего, следует признать, что гипотеза Л.М. Митиной о существовании двух способов освоения профессии и

реализации в ней подтверждается многочисленными исследованиями различных видов квалифицированного труда. Вместе с тем необходимо отметить, что два выделенных способа представляют собой крайние точки некоторого континуума смешанных и переходных форм адаптивного и творческого способа освоения профессии.

2. Не нашло подтверждения предположение Л.М. Митиной, что творческое освоение профессии и только оно является собственно профессиональным развитием, а адаптационное освоение относится к иным формам изменения субъекта труда. Большинство проанализированных нами исследований указывают на то, что оба способа освоения профессии, несомненно, можно назвать развитием, но развитием разного типа, в основе детерминации которых лежит система различных факторов. В рамках адаптационной формы развития ведущую роль в структуре ситуации развития играют социально-профессиональные требования, и именно они определяют зону ближайшего развития субъекта труда. В рамках творческой формы развития ведущую роль в её детерминации играют собственные притязания, возможности и представления субъекта труда, что и обеспечивает индивидуальное обогащение и развитие самой профессиональной деятельности.

3. Гипотеза Л.М. Митиной об относительной автономности двух способов (моделей, стратегий, вариантов) развития подтверждается лишь частично. В большинстве исследований творческая форма развития рассматривается как этап профессионального становления личности, который опирается на достижения адаптационного этапа. Вместе с тем далеко не все специалисты стремятся или способны реализовать творческие формы профессионального развития. Следовательно, можно говорить о трех группах специалистов. Для первых характерен лишь адаптационный способ развития, он их устраивает, он соответствует их возможностям и притязаниям. Вторая группа специалистов владеет как адаптивными, так и творческими способами профессионального развития и использует их в зависимости от ситуации или стадии профессионального становления. Третья ориентирована на использование только творческих способов

развития, причём независимо от того, есть в этом необходимость или нет.

Проведённый выше анализ свидетельствует, что способ профессионального развития субъекта труда во многом зависит от формы детерминации данного процесса и степени участия самого субъекта в организации и регуляции такой детерминации. Адаптивный способ профессионального развития предполагает, что его детерминирующая ситуация задаётся извне, ведущую роль в её структуре играют внешние по отношению к субъекту социально-профессиональные требования и условия. И активность субъекта труда заключается в индивидуально неповторимом способе реализации этих требований.

Используя творческий способ развития, субъект выходит за рамки социально-профессиональных требований, самостоятельно определяет уровень своих профессиональных достижений и направляет свою профессиональную активность на их реализацию. В данном случае в структуре детерминирующей ситуации ведущая роль отводится требованиям и возможностям самого субъекта, а его активность проявляется и в организации собственной детерминирующей ситуации, и в её реализации.

Кроме того, проведённый анализ убеждает нас в том, что весьма непродуктивным является противопоставление адаптивного и продуктивного способов профессионального развития субъекта труда, прежде всего потому, что: 1) существует большое разнообразие переходных и смешанных форм развития, а 2) каждый из способов в ходе профессионального становления личности выполняет весьма определённую и конкретную функцию.

Адаптационный способ обеспечивает максимальное приспособление человека к содержанию и условиям профессиональной деятельности, к профессионализации в целом в полном соответствии с принципами оперативности и оптимума профессионального развития. Можно критиковать эти принципы за то, что они ограничивают общее и профессиональное развитие субъекта труда. Но это ограничение в данном случае прагматически целесообразно, так как обеспечивает необходимый уровень производительности и качества деятельности, и именно в этом заинтересована производственная система, именно на это

ориентированы социально-профессиональные требования, которые определяют зону ближайшего развития субъекта труда.

Можно подойти к данной проблеме и с другой стороны: а нужно ли человеку останавливаться на данном уровне профессионального развития, соответствует ли этот уровень интересам и задачам, которые реализует и ставит перед собой субъект труда, способен ли он выйти за рамки социально-профессиональных требований.

Общество, несомненно, заинтересовано и в высокой эффективности профессиональной деятельности, и в обогащении деятельности через индивидуальность субъекта труда (то есть в реализации творческого способа профессионального развития), иначе просто будет невозможен социально-экономический прогресс. Что касается субъекта труда, то на все эти вопросы он должен ответить сам, и в данном случае наука не может подменить человека, его отношение к процессу профессионального развития.

Наша задача как исследователей заключается в том, чтобы выявить всё многообразие возможных направлений и способов профессионального развития, по возможности обозначить те из них, которые являются наиболее приемлемыми для общества, разработать приёмы и средства воздействия на субъекта труда, чтобы он использовал необходимые для общества способы профессионального развития, и т.д. Задача же субъекта труда состоит в том, чтобы выбрать такие способы, которые наиболее адекватны его возможностям и притязаниям, и реализовать их в процессе профессионализации.

#### *Библиографический список*

1. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика [Текст] / Е.Н. Волкова: автореф. дис. ...д-ра психол. наук. – М., 1998. – 24 с.
2. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д.Н. Завалишина. М., 2005. – 374 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М. – Екатеринбург, 2003. – 329 с.

4. Кашапов, М.М. Психологические основы решения педагогических ситуаций [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 1992. – 83 с.
5. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - №2. - С. 51 – 60.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. М., 1996. – 184 с.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.:МПСИ «Флинта», 1998. – 200 с.
8. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поварёнков. – Ярославль, 2008. – 400 с.
9. Сухарева, А.И. Определение индивидуально-типологических особенностей трудовой деятельности ткачих-ковровщиц в зависимости от мастерства и стажа работы [Текст] / А.И. Сухарева // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – Вып. 2. – М.: Советская Россия, 1976. – С. 34-56.
10. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 656 с.

**УДК 159.9:37**

**© О. В. Ракитина**

**Внутриличностные условия формирования  
научно-исследовательских компетенций студентов  
педагогического вуза**

В настоящее время компетентностный подход является одним из наиболее активно разрабатываемых в отечественной психологии и педагогике. Целью его реализации в системе высшего образования является подготовка специалиста, обладающего совокупностью профессиональных, социальных и иных компетенций.

Под компетенциями понимаются внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые, формируясь и проявляясь в деятельности и поведении человека, становятся его личностными качествами, свойствами, т.е. компетентностями [4].

Осуществленный нами теоретический анализ литературы по проблеме компетентного подхода, а также проведенное эмпирическое исследование знаний, умений, способностей, личностных качеств, функциональных задач, составляющих сущность профессиональной педагогической деятельности, позволили разработать систему научно-исследовательских компетенций студентов педвуза [2]. Исходя из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, в соответствии с функциональными блоками системы деятельности, были определены следующие научно-исследовательские компетенции: личностно-мотивационные компетенции, компетенции целеобразования, компетенции в области программы деятельности, информационные компетенции, компетенции в области принятия решений, компетенции в области контроля и коррекции результатов деятельности, а также выделена подсистема личностно-важных качеств [1].

Для каждого блока компетенций были определены личностные предикты их формирования. Блок **личностно-мотивационных компетенций** представлен познавательной мотивацией, мотивами самостоятельной научно-исследовательской деятельности и др. Важными внутриличностными **условиями** формирования и развития личностно-мотивационных компонентов научно-исследовательских компетенций являются высокий уровень теоретической и методологической подготовки в предметной области, владение углубленной системой знаний и умений организации научно-исследовательской, учебно-профессиональной деятельности, возможность самостоятельного осуществления научно-исследовательской деятельности, достаточно высокий уровень развития таких личностных качеств, как трудолюбие, самостоятельность, любознательность, уверенность в себе, основанная на адекватной самооценке, личностная и предметная рефлексия, креативность [3].

Блок **целеобразования** включает в себя компетенции, в целом определяющие важность и ценность осуществления научно-исследовательской деятельности. **Условиями** формирования компетенций в этой области являются наличие системы представлений о наиболее актуальных направлениях исследований в современной теоретической и экспериментальной науке; система знаний конкретной предметной области науки и ее истории, знание и умение пользоваться категориальным аппаратом; культура мышления; умение выражать мысль четко и конкретно; логичность, гибкость и системность мышления; целеустремленность студента как исследователя.

**К компетенциям в области разработки и реализации программы исследования** относится способность выявлять научную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности; владение навыками анализа, синтеза и резюмирования информации и т.д.

**Компетенции в области принятия решений** формируются в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности и выражаются в умении принимать обоснованные решения, касающиеся различных аспектов научной деятельности и т.д.

**Условиями** формирования компетенций в области разработки программы научно-исследовательской деятельности и принятия решений являются достаточный уровень развития умения принимать решения в нестандартной ситуации, коммуникативная компетентность, включающая в себя умение сотрудничать и разрешать конфликты в социальной и профессиональной сферах, грамотность, речевая культура; достаточный уровень толерантности; аналитическое мышление; профессиональная и научная эрудиция; устойчивая профессиональная мотивация; трудолюбие, организованность, ответственность; креативное мышление; уверенность в себе, основанная на адекватной самооценке.

**Компетенции в области информационной основы деятельности** предполагают умение получать и использовать научную, профессиональную и социальную информацию, необходимую для эффективной организации и осуществления научно-исследовательской деятельности.

**Условиями** реализации информационной составляющей исследовательской компетентностей могут быть использование комплекса учебно-методических материалов; использование баз данных и библиотечных фондов, использование официальных, справочно-библиографических и периодических изданий, ведущих отечественных и зарубежных журналов; использование печатных и/или электронных изданий основной и дополнительной литературы по дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла, по дисциплинам базовой части математического и естественно-научного цикла, а также профессионального цикла; использование глобальных поисковых систем; обмен информацией с отечественными и зарубежными вузами, предприятиями и организациями; использование современных профессиональных баз данных; участие в инновационных технологиях обучения, развивающих навыки межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества (участие в интерактивных лекциях, групповых дискуссиях и проектах, анализ деловых ситуаций на основе кейс-метода и имитационных моделей, в ролевых играх, тренингах и других технологиях); предметная и личностная рефлексия студента.

**К компетенциям в области самоконтроля за процессом и результатом** деятельности следует отнести умение контролировать процесс и оценивать результаты научных исследований; умение видеть ошибки и неточности, умение найти и объяснить причины возникающих ошибок и затруднений в деятельности; готовность к внесению изменений в деятельность при возникновении проблем и ошибок и др.

**Условиями** формирования компетенций в области самоконтроля и коррекции результатов деятельности являются объективность, универсальные критерии результатов деятельности; оптимальный уровень самокритичности студента; адекватная самооценка; научная интуиция.

Одним из направлений дальнейших исследований, выполняемых в рамках проекта «Компетентностный подход в подготовке научных кадров в высшей школе», является изучение специфики научно-исследовательских компетенций студентов и аспирантов, обусловленной системой многоуровневого обучения.



### *Библиографический список*

1. Ансимова, Н.П. Специфика научно-исследовательской работы студентов и аспирантов педагогического вуза [Текст] / Н.П.Ансимова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 87-91.
2. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст] / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В.Новикова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.
3. Ракитина, О.В. Научно-исследовательские компетенции магистров по направлению «Педагогика» [Текст] / О.В.Ракитина // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. - 2009. - №4.- С. 76-82.
4. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

**УДК 316.811**

**© Н.Г. Рукавишникова**

### **Психологическая совместимость супругов и удовлетворенность браком**

В настоящее время относительно семьи в обществе складывается парадоксальная картина. С одной стороны, результаты многочисленных исследований говорят о том, что семья – одна из важнейших жизненных ценностей современных россиян, намного более значимая, чем интересная работа, материальное благополучие, успехи профессиональной деятельности [2].

С другой стороны, семья – одна из наиболее неблагополучных, кризисных сфер жизни современных россиян. Это проявляется в неустойчивости браков, дезорганизации общения в семье и социализации детей, малодетности (Антонов, Борисов, 1990). На сегодняшний день более трети браков заканчиваются разводом [2]. Кроме того, существует огромное количество браков, которые юридически не расторгнуты, но которые нельзя

назвать благополучными. Большое число семейных проблем возникает из-за супружеских конфликтов, которые обусловлены различными причинами, в том числе и психологической несовместимостью супругов.

В настоящее время не существует единого подхода к проблеме совместимости. Нет также однозначного определения этого понятия и однозначных критериев совместимости. На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов Н.Н. Обозов и А.Н. Обозова выделили три подхода к исследованию совместимости. С точки зрения структурного подхода, совместимость – это устойчивая адаптивная структура по подобию и различию партнеров.

Функциональный подход рассматривает супругов как носителей определенных функций, ролей. В данном случае совместимость – это согласованность социальных и ролевых ожиданий партнеров. Сторонники адаптивного подхода считают необходимым исследование результатов совместимости. В этом случае совместимость – это процесс, результатом которого являются интеграция, сплоченность и взаимопонимание партнеров. Американские исследователи рассматривают совместимость как максимальную степень взаимного удовлетворения потребностей и ожиданий друг друга [3].

В современной психологической литературе можно встретить различные определения психологической совместимости, например: «... - это сложный социально-психологический феномен, показывающий возможности и перспективы достижения эффективности в совместной деятельности людей»[4], либо «... - оптимальное соотношение межличностных особенностей, психических качеств людей требованиям оптимизации их общения и деятельности» [5].

Анализируя вышеперечисленные определения, можно сделать вывод, что:

- Совместимость основывается на взаимном соответствии свойств, ожиданий и особенностей партнеров.
- Совместимость определяет эффективность совместной деятельности и степень удовлетворенности партнеров друг другом.

- Совместимость может рассматриваться и как процесс согласования поведения и эмоциональных переживаний, в которых выражается личность партнеров, и как результат сочетания и взаимодействия индивидов.

В браке супруги раскрывают друг перед другом многие стороны своей личности. Виды их взаимодействия весьма разнообразны. По этой причине проблема совместимости в семье является многогранной. Можно выделить несколько видов совместимости, каждый из которых присутствует в отношениях между супругами.

- Психофизиологическая совместимость основывается на взаимодействии особенностей темперамента, потребностей индивидов.

- Психологическая совместимость предполагает взаимодействие характеров, интеллекта, мотивов поведения.

- Социально-психологическая совместимость предусматривает согласование социальных ролей, интересов, ценностных ориентаций участников взаимодействия.

- Социальная совместимость основана на общности идеологических ценностей, на сходстве социальных установок (по интенсивности, направленности) относительно возможных фактов действительности, связанных с реализацией этических, культурных и конфессиональных интересов.

- Сексуальная совместимость – соответствие сексуального поведения партнеров – результат интеграции социального, психологического, социально-психологического и биологического обеспечения в сфере интимных отношений [1].

Феноменом, противоположным совместимости, является несовместимость людей. Она возникает в случае, если потребности партнеров не удовлетворяются, а также, если их действия и поведение взаимно исключают друг друга [3].

В своем эмпирическом исследовании мы опирались на предположение, согласно которому психологическая совместимость супругов связана с их удовлетворенностью браком. В исследовании приняли участие 20 супружеских пар с различным стажем семейной жизни. Для определения совместимости мы использовали личностный опросник Тимоти Лири и тест ценно-

стных ориентаций М. Рокича, а для диагностики удовлетворенности браком – тест-опросник В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

В результате проведенного исследования были проанализированы данные по каждой паре и по всей выборке в целом. Для выявления связи между представлениями супругов друг о друге и о себе и удовлетворенностью браком мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Вычислялась средняя разница между тем, как оценивает себя муж, и тем, как оценивает его жена, и сопоставлялась с индексом удовлетворенности браком у жены, а разница между оценками жены (собственной и со стороны мужа) сопоставлялась с индексом удовлетворенности браком у мужа.

Корреляционный анализ показал, что существует обратная связь между удовлетворенностью браком и величиной разницы в оценках ( $r = -0,54$ ), т.е. удовлетворенность браком выше у тех супругов, у которых разница между оценками (собственной и со стороны супруга) невелика и, наоборот, чем больше различий в оценках, тем ниже удовлетворенность браком. Таким образом, чем выше согласованность в оценках супругов, тем выше их удовлетворенность браком и наоборот. И еще один интересный факт был выявлен нами: женщины склонны оценивать своих мужей гораздо более доминантными и агрессивными, чем их мужья сами оценивают себя по этим качествам. Вероятно, женщинам хотелось бы видеть своих мужей более мягкими, покладистыми и терпимыми.

Результаты, полученные по методике М. Рокича, показали, что в 50% пар оба супруга поставили на первое место по значимости любовь. В 30% пар оба супруга поставили на второе место счастливую семейную жизнь. В целом, 70% мужей и 80% жен поставили любовь на первое место. 40% мужей и 80% жен поставили на второе место по значимости счастливую семейную жизнь. Эти результаты говорят сами за себя. У женщин практически нет разницы в значимости таких ценностей, как любовь и семья. Для мужчин же любовь почти в два раза важнее, чем семья.

В целом, полученные нами результаты подтверждают наличие положительной связи между психологической совместимостью супругов и их удовлетворенностью браком.

### *Библиографический список*

1. Головин, С.Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С.Ю.Головин.- Минск, 2001. - 975 с.
2. Елизаров, А.Н. Роль духовно-ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи [Текст] / А.Н.Елизаров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. - № 3. – С. 25-30.
3. Криченко, Е.В. Психологические аспекты качества семейно-брачных отношений [Текст] / Е.В. Криченко, В.А.Терехин // Прикладная психология. 1992. - № 5. - С. 55-59.
4. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии [Текст] / В.Г.Крысько.- СПб., 2003. - 416 с.
5. Шнейдер, А.Б. Психология семейных отношений: курс лекций [Текст] / А.Б.Шнейдер. - М., 2000. – 512 с.

**УДК 316.628**

**© В.В. Скворцов**

### **Мотивация пользователей Интернета**

С каждым годом Интернет занимает всё большее место в жизни современного молодого человека. Данное утверждение подтверждается результатами социологического опроса, проведённого исследовательской компанией «СОЦИС» ([www.socismr.com](http://www.socismr.com)) в рамках проекта «Ярославский социометр» (результаты опубликованы 1 февраля 2010 года). Согласно результатам опроса, 52,6% респондентов пользуются Интернетом 2-3 раза в день; 22,3% респондентов – один раз в день; 10% респондентов – 2-3 раза в неделю; и только 1,4% респондентов пользуются интернетом реже одного раза в месяц.

В связи с этим возникает вопрос: что побуждает человека использовать Интернет? Какими мотивами руководствуется пользователь?

В психологической науке под мотивацией в широком смысле подразумевается то, ради чего человек выполняет ту или иную деятельность. Всякая деятельность осуществляется вследствие какого-либо внутреннего импульса (потребности) и ради

некоторой внешней по отношению к ней ценности. Эти отношения и образуют два полюса реальной мотивационной системы. Мотив можно определить как предмет (материальный или идеальный), на который направлена деятельность, соответствующий при этом некоторой человеческой потребности [6].

Термин «мотивация» может употребляться в двух смыслах. Во-первых, это сложная по своей структуре, иерархически организованная система мотивов конкретной личности. Во-вторых, под мотивацией понимается функционирование мотивационной системы, мотивационная регуляция поведения и деятельности, т.е. сам процесс мотивирования [1].

А.Е. Войскунский [3] называет три основных вида потребностей, которые человек удовлетворяет с помощью Интернета:

1) коммуникативная - потребность удовлетворяется через переписку по электронной почте, общение в чатах, форумах и т.п.;

2) познавательная - чтения сетевой прессы, поиск конкретной информации или знакомство с текущими новостями, а также дистанционные формы образования и т.п.;

3) игровая - индивидуальные и групповые игры с компьютером или с реальными партнерами посредством Интернета.

О.Н. Арестова с коллегами составили классификацию видов мотивов, характерных для деятельности пользователей Интернета. В основе этой классификации лежит представление о комплексном характере деятельности человека в Интернете и полимотивированности этой деятельности. Эмпирическую основу классификации составили интервью и беседы с пользователями. Полученные данные позволили разработать следующую классификацию мотивов пользователей Интернета (Арестова и др., 2000):

1. Деловой мотив (поиск конкретной информации, контакты и взаимодействие с другим человеком, организация работы какого-либо подразделения и т.д.). Ориентация на конкретный деловой результат служит индикатором наличия так называемой деловой мотивации.

2. Познавательный мотив. Этот мотив связан с поиском и получением новых знаний, он может иметь различную направленность познавательного интереса пользователя.

3. Коммуникативный мотив. Он характеризуется поиском новых знакомств или людей с близкими интересами, обменом мнениями, обретением круга друзей и единомышленников и т.п.

4. Мотив сотрудничества. Ориентация пользователей на сотрудничество (а не просто общение) с другими при работе в интернете служит индикатором мотивации сотрудничества.

5. Мотив самоутверждения. Самоутверждение может осуществляться в различных видах деятельности в зависимости от личностных ценностей субъекта. При работе в Интернете, к примеру, самоутверждение может принимать формы порицания других пользователей Интернета (например, менее компетентных) или консультирование их с целью обретения высокого статуса в сообществе пользователей.

6. Мотив аффилиации. Данный мотив проявляется в потребности каждого человека в приобщении к другим людям, принятии групповых ценностей и следовании им, поиске и нахождении собственного места в структуре группы, стремлении быть принятым группой, испытать чувство принадлежности к ней, быть значимым для других людей. Интернет открывает новые возможности для реализации мотива аффилиации и приобщения к самым различным группам.

7. Мотив самореализации. Осознанное стремление к реализации и развитию собственных возможностей (познавательных, коммуникативных и т.д.) формирует мотив развития личности при работе в Интернете.

8. Мотив реакции и игровой мотив. Помимо восстановления функционального состояния работоспособности, игра и реакция являются способом овладения новыми видами деятельности, тренировкой и проверкой своих возможностей, соревнованием.

Наибольшая популярность сети Интернет обеспечивается коммуникативным мотивом пользователей. Это обуславливается особенностями коммуникации, опосредованной сетью интернет:

- Анонимность. Анонимность заключается в отсутствии достоверной информации о собеседнике или в неполноте информации о нем. Анонимность как бы психологически освобождает пользователя от необходимости репрезентировать в процессе коммуникации самого себя, т.е. соответствовать своему реальному "Я", тем самым открывает возможности для конструирования альтернативных самопрезентаций [2, 5, 8].

- Физическая непредставленность. В сочетании с анонимностью она открывает простор, с одной стороны, для предоставления о себе недостоверной информации, с другой стороны - для фантазирования по поводу собеседника [5].

- Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере [8].

- Нерегламентированность поведения. Заключается в отсутствии четких правил online-коммуникации, особенно, разумеется, - неформальной, где выражается в полной свободе самоопределения относительно завязывания и разрыва контактов, стиля коммуникации и т.д. [8].

- Снижение психологического и социального риска в процессе общения. Появляется вследствие анонимности и безнаказанности. Проявляется в виде аффективной раскрепощенности, ненормативности и некоторой безответственности участников общения [8].

- Компенсаторная виртуальная эмоциональность. В данном случае имеет место затрудненность эмоционального компонента общения и в то же время стойкое стремление к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в создании специальных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами (так называемые «смайлики» - от английского smile - улыбка) [2].

Подводя итоги, можно сказать, что в основе мотивации пользователей интернета лежит коммуникативная, познавательная и игровая потребности. Основными мотивами, характерными для них являются деловой, познавательный, коммуникативный мотивы, мотив сотрудничества, самоутверждения, аффи-



лиации, самореализации, а также мотив реакции и игровой мотив. Большая выраженность коммуникативного мотива в системе мотивации пользователей Интернета обуславливается особенностями общения, опосредованного сетью Интернет.

### *Библиографический список*

1. Арестова, О.Н. Мотивация пользователей Интернета [Текст] / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский. – Гуманитарные исследования в интернете / под ред. А.Н. Войскунского. М.: Можайск-terra, 2000. – 432 с.
2. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в Интернете [Текст] / Т.Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. - С. 63.
3. Войскунский, А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке [Текст] / А.Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. - С.33-37.
4. Жичкина, А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Е. Жичкина. – М., 2001. – 199 с.
5. Жичкина, А.Е., Белинская, Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская. – <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>, 1999.
6. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. - 40 с.
7. Паксеев, А. Интернет-аддикция: к вопросу о состоянии исследования. [Электронный ресурс] / <http://huminf.tsu.ru/old/scince/nir/pakseev.htm>, 2002.
8. Шевченко, И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet [Электронный ресурс] / <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko>, 1997.

© Ю.Н. Слепко

### Проблема критериев эффективности профессиональной деятельности

Выделение вопроса критериев оценки эффективности профессиональной деятельности в отдельную проблему обосновывается тем, что наполнение параметров оценки конкретным содержанием еще не является достаточным основанием для суждения о результатах этой деятельности. Напомним, что производительность, качество и надежность [2, 5] деятельности указывают исследователю лишь на те элементы предметно-практической, психологической и физиологической сторон деятельности, которые подлежат изучению. Попытаемся определиться, прежде всего, с общенаучным пониманием понятия критерий.

Так, в словаре иностранных слов критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) означает «*признак*, на основании которого производится оценка, *определение* или классификация чего-либо, *мерило*» [4, с. 343]. В русском языке критерий – это «*мерило оценки, суждения*» [3, с. 298]; «*признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо*» [1, с. 450].

Соответственно *критерий* отличается от *параметра* тем, что последний является, в принципе, любым показателем того или иного явления (в т.ч. и деятельности), тогда как критерий – это такой показатель, который позволяет оценить то или иное явление. Однако и в этом случае ситуация отличия параметра от критерия не становится более ясной, так как встает вопрос – какой показатель (или группа показателей изучаемого критерия) должен быть выбран для использования его в качестве критерия. С целью разъяснения данной проблемы воспользуемся определением понятия *оценка* как феномена, который основан на использовании критерия.

В русском языке понятие *оценка* означает «*мнение о ценности, уровне или значении кого – чего-нибудь*» [3, с. 476]; *оценить* – значит «*определить цену кого – чего-нибудь, устано-*

*вить степень* чего-нибудь; высказать мнение, суждение о *ценности* или *значении* кого – чего-нибудь» [3, с. 476].

Соответственно, критерий – это такой показатель, или группа показателей изучаемого явления, который позволяет оценить это явление, т.е. определить, установить, высказать мнение, суждение о его ценности. Другой вопрос, когда мы говорим, о том как определяется ценность того или иного явления. В случае предмета нашего исследования – профессиональной деятельности – речь идет о том, что ценность профессиональной деятельности определяется ее результатом. Если принимать деятельность вообще и профессиональную деятельность в частности как целенаправленный процесс, в ходе которого субъект изменяет предмет и изменяет самого себя, то возникает необходимость решить следующие вопросы. Во-первых, в чем конкретно проявляется результат деятельности? Во-вторых, завершается ли деятельность одним общим и для предмета, и для человека результатом или в каждом случае мы говорим о двух разновидностях результата? В-третьих, говоря о ценности оцениваемых показателей деятельности, мы должны первично исходить из того, кто определяет эту ценность.

#### 1. В чем конкретно проявляется результат деятельности?

Исходя из того, что профессиональная деятельность выступает в трехстороннем своем проявлении (предметно-действенная, психологическая и физиологическая стороны деятельности) [5, с. 21-22], мы должны говорить о том, что результат деятельности – это эффект, который происходит в предметно-действенной (изменения в предмете деятельности), психологической (изменения в психической сфере человека) и физиологической (изменения в физиологической, психофизиологической, нейрофизиологической и т.п. сферах человека как индивиду) сторонах деятельности. И в данном случае мы должны говорить о, как минимум, двух формах результата – объективной и субъективной. Объективный и субъективный результат, с одной стороны, три стороны деятельности, с другой, согласуются в общую проблему в рамках традиционного определения понятия деятельность как «специфической человеческой формы отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах лю-

дей...в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [5, с. 21]. Объективный результат – это изменения, происходящие на предметно-действенном уровне деятельности, соответственно и показатели (или параметры деятельности) здесь используются объективные – производительность, качество и надежность продукта-предмета деятельности. Субъективный результат – это изменения как результат «преобразования самого себя», т.е. субъекта деятельности, происходящие на психологическом и физиологическом уровне. В этом случае производительность, качество и надежность, по всей видимости, уже не будут выступать показателями, или параметрами деятельности. К таким следует отнести, например, профессиональную пригодность, готовность, удовлетворенность деятельностью и т.д.

2. Завершается ли деятельность одним общим и для предмета, и для человека результатом, или в каждом случае мы говорим о двух разновидностях результата?

В целях научного анализа профессиональной деятельности ее результат для человека и для предмета деятельности является различным, так как это изменения разного порядка. Собственно, ответ на первый вопрос практически снимает актуальность второго вопроса, так как разнопорядковые изменения касаются объективного и субъективного содержания деятельности. Однако, исходя из того, что объективный и субъективный результаты взаимосвязаны и взаимообусловлены, мы должны как актуальный ставить вопрос о наличии единого, или общего результата деятельности.

3. Говоря о ценности оцениваемых показателей деятельности, мы должны первично исходить из того, кто определяет эту ценность?

Ценность деятельности, а конкретно ее результата, определяется исходя из тех изменений, которые происходят с предметом деятельности. Устанавливая требования к уровню, степени изменения предмета в предметно-действенной стороне, человек выделяет те показатели, которые являются ценными для самого этого предмета, и уровень, степень изменения которых и будет являться «мерилом оценки». Здесь можно говорить об объективной ценности предмета или об объективных критериях

эффективности деятельности, которые для каждого вида профессиональной деятельности являются специфичными, но, тем не менее, строго определяемыми.

На уровне же оценки психологической и физиологической сторон деятельности критерии эффективности могут носить как объективный, так и субъективный характер. Объективными эти критерии будут тогда, когда будут четко установлены уровень, степень изменений предмета в профессиональных деятельности типа «человек-человек», где объект деятельности - другой человек – также может быть изменен, как и любой другой объект профессиональной деятельности. Соответственно, изменения в *человеке* на предметно-действенном, психологическом и физиологическом уровне будут *качественно* отличаться от изменений, происходящих в объекте профессиональных деятельностей типа «человек-машина». Соответственно и наполнение конкретным содержанием параметров производительности, качества и надежности в профессиях типа «человек-человек» будет не количественно, а качественно иным (или, как было сказано выше, сами параметры должны быть иными). Главная, на наш взгляд, проблема будет состоять в установлении именно «мерила оценки», или меры изменений, необходимых для той или иной оценки эффективности в профессиях типа «человек-человек».

#### *Библиографический список*

1. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. – 608 с.
2. Ломов, Б. Ф. Человек и техника [Текст]: очерки инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М: Советское радио, 1966. – 464 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. - М.: Гос. изд-во иностранных и научных словарей, 1963. – 900 с.
4. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова и др. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. – 784 с.

5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

**УДК 37.01**

**© Д.Е.Фирсов**

### **Роль религии в развитии и воспитании ребёнка**

В европейском обществе процесс отделения общественного сознания (а стало быть, и принципов воспитания подрастающих поколений) от религии начался по крупицам в эпоху Нового Времени и к середине XX века достиг, видимо, своего максимума. Наука, насколько возможно, победила религию ещё в конце XIX века, а французский историк Эрнест Ренан научно доказал историческую материалистичность Иисуса как великого духовного наставника, но самого обычного живого и смертного человека. В XX веке идея личной духовной свободы человека, вера в могущество человеческого разума продолжили развиваться с огромной силой, а параллельно с этим человеческий разум придумал и реализовал монументальные социально этические концепции, подчиняющие сознание и деятельность человека не меньше классических религиозных конфессий (такие как фашизм или коммунизм).

Пятьдесят лет назад для обычного цивилизованного человека религия превратилась в ординарную составляющую обычной жизни, имея характер набора традиционных ритуалов, вроде празднования религиозных праздников или семейных выходов в церковь по воскресеньям, но не имея никакой особой духовной силы, так как архаичная религиозная этика была заменена современной этикой цивилизованного человека, взявшей от религиозной этики всё самое лучшее, накопленное за столетия развития, но дающей человеку полную личную духовную свободу. Великие социальные бунты 60-х, 70-х годов, после которых окончательно родилось современное общество, полностью предоставили человеку право не верить ни во что или верить в ржавый гвоздь, если ему этого захочется, и таким же образом воспи-

тивать своих детей. Казалось, всё, тысячелетнему господству религий над духовным миром людей пришёл конец.

И вот сейчас, на исходе первого десятилетия XXI века, мы с удивлением наблюдаем неуклонное усиление влияния религии на человеческое общество. Многочисленные религиозные конфликты, многие тысячи самых разнообразных сект, плодящихся как грибы после дождя и, наконец, занесённый над цивилизованным миром безликий обух исламского религиозного экстремизма. В чём же дело? Зачем современному цивилизованному человеку религия? Последствия политических потрясений двух последних десятилетий прошлого века? Последствия укоренения в массовом сознании идей об абсолютной религиозной вседозволенности? Катастрофическая ригидность массового сознания большинства человеческого общества? Рост экономического и политического могущества ранее глубоко отсталого исламского мира, всегда фундаментально основанного на религии, но не пережившего, как Европа, долгого эволюционного процесса реформации, практически сразу вдруг получившего политическую свободу, мировые запасы нефти и европейские мирные и военные технологии при сохранении средневекового менталитета?

И то, и другое, и третье, и четвёртое. Но главная причина кроется внутри, в устройстве сознания человека. Судя по результатам многочисленных исследований, у человека существует своеобразная *религиозная потребность*, то есть потребность *верить*. О наличии у человека специфической природной религиозной потребности говорила и официальная советская психология [5] и постоянно твердят современные христианские исследователи: «Религиозная вера не может быть навязана человеку; она не есть что-либо постороннее человеку, она есть необходимая потребность человеческой природы, главнейшее содержание внутренней жизни человека» - подобная мысль очень часто встречается в религиозно-философской литературе.

Относительно того, во что конкретно верить, человек определяется соотносительно своим жизненным условиям – выросший в среде, жёстко исповедующей какую-либо одну конкретную религиозную систему, скорее всего не будет иметь никакого выбора и последует за большинством, выросший в свободной среде выберет себе веру сам. Человек может верить во

всё что угодно, но вообще не верить не может. Человек может верить в то, что Бога нет, наконец, может верить в отсутствие любой веры, но это всё равно будет вера, представленная в сознании человека определённой психологической системой, с помощью которой человек эту веру осуществляет и получает с ее помощью необходимое ему от природы духовное равновесие. Те, кто верил в светлое коммунистическое будущее и громили в 30-х годах церкви, не были неверующими, просто они теперь верили не в Бога Иисуса, а в Бога Человеческого Коммунистического Всемогушества (или как его там назвать), и эта вера по степени своей духовной выраженности была ничуть не слабее христианства. Коммунисты потому и громили христианство, что одна религия, как правило, никогда не терпит конкурентов на своей территории, так же как католики громили протестантов во Франции в 17 веке, а современная Русская Православная Церковь изживает многие секты не потому, что они чем-то плохи, а потому, что они территориально вторглись на её сферу влияния. Тем не менее, однако, в общепринятом в современном обществе значении, говоря о религиозной вере, подразумевают именно религию в классическом смысле этого слова, то есть «систему убеждений с либо институционализированными, либо традиционно определяемыми моделями церемоний» [5], именно в таком значении о религиозной вере говорится здесь.

Так зачем нужна человеку религиозная вера, какие психологические потребности реализует он с её помощью? Что может дать приобщение к религиозной вере в процессе воспитания ребёнка?

В различных научных исследованиях по психологии религии часто обращается внимание на благоприятную способность религиозной веры помогать человеку обрести устойчивую самоидентификацию в окружающем мире, повысить самооценку, снизить уровень тревожности, сделать собственное поведение более регулируемым. Психологи В.Н.Павленко и К.Ваннер, изучая личностные особенности евангельских христиан-баптистов, подтвердили многие из этих положений: «Вера в Бога и разные формы сопровождающей её религиозной активности кардинально изменяют поведение человека, формируют у него определённые психологические структуры и механизмы, функционирование которых, в



свою очередь, улучшает душевное состояние, помогает справляться с неизбежными в жизни проблемами и кризисными состояниями» [2]. Люди, испытывающие трудности с самоидентификацией и самооценкой, стараются «заполнить какую-то пустоту в душе» и заполняют её Богом. Морально-этические образцы поведения, закладываемые религиозными нормами, служат для верующих важнейшим направляющим ориентиром собственного поведения: «Иисус - морально-этический образец, нравственный идеал, с которым верующие пытаются соотносить свою жизнь и свои поступки, формируя, тем самым, основы саморегуляции собственного поведения» [2]. Одной из важнейших особенностей религиозной личности, по данным исследований Павленко и Ваннера, является выраженный экстернальный локус контроля – передача ответственности за свою жизнь в руки Господа. Это чрезвычайно благотворно влияет на психологическое состояние верующих, так как они убеждены, что их жизнь находится в руках «наилучшей и наиболее реальной действующей силы» [2]. Отдавая бразды правления своей жизнью в божьи руки, верующие перестают жестко планировать свою жизнь на будущее, ведь Иисус учил не заботиться ни о хлебе, ни об одежде, уповая на силу Господа, который накормит и оденет служащих ему не хуже всех прочих тварей земных. Не строя планов, верующие и не испытывают разочарований по поводу неизбежного крушения каких-то из них, что также способствует снижению у них базового уровня тревожности [2].

Экстернальный уровень контроля проявляется и в списывания причин человеческих, в том числе своих, грехов на козни и искушения Сатаны, что обеспечивает верующим немалую степень психологической защиты, помогающую сохранять внутреннюю гармонию и устойчивость к стрессовым ситуациям, а молитва благодарения, как уже упоминалось, действует как мощнейшая психотерапевтическая процедура [2]. Присутствующий в общинах верующих ин групповой фаворитизм позволяет им поддерживать устойчивость к негативным влияниям окружающего их общества, позитивную социальную идентичность и высокую самооценку. Психолог Ю.В.Саенко, изучив процессы формирования суеверий, в том числе и религиозных, приходит к выводу: «Религиозная жажда и иллюзорные верования ослабляют чувствительность к боли существования: утратам, горю, одиночеству, неразделённой любви,

депрессии, отсутствию смысла жизни, неизбежности смерти»[5]. Религия даёт человеку ОТВЕТ на те вопросы, которые неизбежно будут мучить его в процессе взросления и развития личности, и для соблюдения гармоничности этого развития, бесспорно, лучше иметь ответ, чем не иметь его. Каким будет этот ответ, зависит уже от особенностей самой религии, но то, что он даётся человеку, – неоспоримо.

На основе анализа приведённых выше мнений можно заключить, что у ребёнка, подверженного воздействию религиозного воспитания, данное воспитательное воздействие затрагивает в первую очередь структуры Я-Идеального. Ребёнку изначально преподносится как первостепенная и абсолютная ценность набор строго определённых религиозных ценностей, которым он должен будет следовать обязательно: «Исторически устоявшиеся идеи, с пелёнок усвоенные от родителей, формируют базисные структуры сознания, определяя особенности восприятия мира и приоритетные векторы активности индивида» [3]. Я-Концепция ребёнка, подверженного воздействию религиозного воспитания, формируется, отталкиваясь от его Я-Идеального, целенаправленно настроенного на ценности религиозной веры.

Так зачем же нужны человеку религиозные идеалы? Какова их роль в воспитании детей? Психолог Д.М. Угринович считает, что к религии обращаются люди, «...утратившие прежние ценностные ориентации и ищущие новые ориентиры в сфере мировоззрения и морали»[6], а также цитирует слова первопроходца современной религиозной психологии американского исследователя Уильяма Джеймса: «Религия обладает чудесной властью самые невыносимые страдания человеческой души превращать в самое глубокое и самое прочное счастье» [1]. Ведущий специалист по психологии религии Рада Грановская формулирует эту мысль более полно и ясно: « Люди становятся приверженцами учений и социальных мифов, ибо они поставляют им столь необходимые смыслы существования, укореняющие их в жизни»[1]. Из всех доступных человеку идеалов, что вполне справедливо предположить, самыми сильными являются идеалы религиозной веры: «...когда на вершине располагаются духовные идеалы, формируются особо мощные связи, объединяющие всю иерархию ценностей» [1], « ...вера, в этом случае, питается

фундаментальной потребностью человека в надёжном понимании событий и смысла своего существования. Столь упорядоченной действительности он не боится» [1]. Религия, предлагая приоритет нематериальных, высших, снижая роль общественных и бытовых ценностей, влияет на формирование позитивной Я-Концепции, понижая уровень притязаний личности на достижения во внешней, материальной жизни и повышая у человека степень удовлетворённости своей судьбой [3]. Наконец, многие исследователи также говорят о наличии у человека специфической природной религиозной потребности, о чём уже упоминалось и в данном исследовании. Об этом говорят и официальная советская психология [1], современные христианские исследователи: «Религиозная вера не может быть навязана человеку; она не есть что-либо постороннее человеку, она есть необходимая потребность человеческой природы, главнейшее содержание внутренней жизни человека» - подобная мысль очень часто встречается в религиозно-философской литературе.

Всё вышесказанное позволяет предположить, что для формирующейся Я-Концепции ребёнка воспитание в духе религиозных идеалов может оказаться важнейшим структуризирующим и направляющим фактором развития.

Последствия данного влияния на Я-Концепцию вовсе не обязательно будут носить объективно положительный характер, поскольку очень многое здесь зависит от особенностей той религиозной конфессии, в идеалах которой воспитывается ребёнок, однако нельзя не предположить теоретически, что сформированная под всеобъемлющим влиянием столь чётко структурированных идеалов Я-Концепция некоего конкретного индивида будет преимущественно положительной, а внутренний мир ребёнка будет достаточно гармоничным и устойчивым к негативным влияниям внешней среды. Усвоенные в детстве идеалы религиозной веры будут сопровождать человека на протяжении всей его жизни, и то, как он будет себя в этой жизни реализовать, то, что принесёт он в окружающий мир и окружающим людям, во многом зависит от того, какое содержание эти идеалы несут в себе.

### *Библиографический список*

1. Грановская, Р. Психология веры [Текст] / Р. Грановская. - М., 2005. - 576 с.
2. Павленко, В.Н., Ваннер, К. Личностные особенности евангельских христиан баптистов [Текст] / В.Н.Павленко, К. Ваннер // Вопросы психологии. - 1997. - №3. - С.45-48.
3. Куликов, Л. В. Психологические исследования [Текст] / Л.В.Куликов. – СПб, 1994. – 184 с.
4. Ничипоров, Б. В. Введение в христианскую психологию [Текст] / Б.В. Ничипоров. – М.,1994. - 98 с.
- 5.Саенко, Ю.В. Психологические предпосылки формирования суеверий в религиозной среде //Вопросы психологии. - 1993. - №2. - С.14-18.
6. Угринович, Д.М. Религиозная психология [Текст] / Д.М. Угринович. - М.,1986. - 352 с.

**УДК 37.013**

**© А.Г. Хаймина**

### **Развитие социальной активности старшеклассников**

Социальный заказ современного общества относительно акцентов в воспитании молодежи все больше смещается на формирование деятельного, социально активного человека, способного самостоятельно определять и конструировать цели и перспективы своей жизни. Данные исследований [4, 7] подтверждают, что активная личность обладает большей открытостью, общительностью, широтой круга общения, такие люди более целенаправленны, ориентированы на достижения, их отличает реалистичная оценка действительности, удовлетворенность собой. Юноши с высокой степенью активности более ориентированы на выработку собственных смыслов и стиля активности, их активность в целом значительно больше насыщена коммуникацией, с повышением активности они более целенаправленны, уверены, спокойны, при этом снижается их личностная тревога и напряженность.

В период с 2008 по 2009 гг. на базе гимназии № 1 г. Углича, Благовещенской средней общеобразовательной шко-

лы Большесельского района и Ярославского городского Центра внешкольной работы реализовывалась региональная экспериментальная площадка «Развитие социальной активности старшеклассников». В ходе ее реализации осуществлялся мониторинг развития социальной активности старшеклассников с целью выявить закономерности развития особенностей социальной активности. За время реализации эксперимента было проведено три диагностических среза – входная диагностика в феврале 2008 г., промежуточная диагностика в феврале 2009 г. и итоговый диагностический срез в октябре 2009 г. Всего в мониторинге участвовал 101 старшеклассник во время первого диагностического среза, 103 старшеклассника во втором срезе и 100 старшеклассников в итоговом, третьем срезе.

Программа мониторинга была разработана на основе теоретического анализа содержания понятия «социальная активность» и аккумулировала практический опыт развития социальной активности старшеклассников в образовательном учреждении, обобщенный группой педагогов, учителей, методистов, психологов.

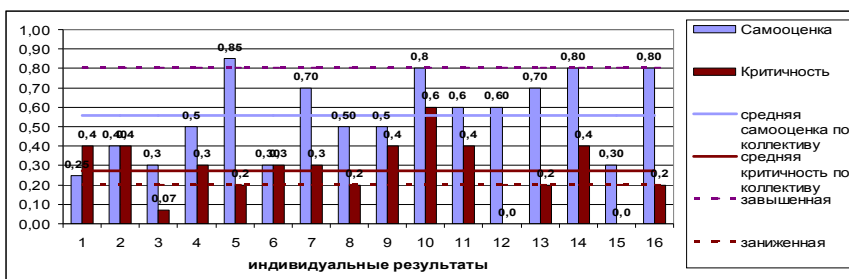
Мониторинг развития социальной активности старшеклассников включал в себя **три блока**: изучение личностных особенностей, отражающих активность старшеклассников; изучение проявлений социальной активности старшеклассников в конкретных делах, действиях, деятельности; изучение образовательной среды и ее основных характеристик как условия, определяющего проявление и развитие социальной активности [1, 5, 6, 8].

Показателями развития социальной активности на уровне личности можно назвать уровень самосознания (самооценка, критичность в оценивании себя, способность к рефлексии); динамику мотивационно-потребностной сферы личности (мотивы, ценности); степень выраженности личностных качеств, способствующих проявлению активности (лидерские качества, общительность, независимость, ответственность и др.).

Наиболее положительные результаты развития социальной активности можно проследить именно на уровне самосознания старшеклассника – у большинства старшеклассников трех образовательных учреждений отмечается развитие, гармонизация самооценки, повышение критичности в оценивании себя (по

результатам применения методики изучения самооценки Будаси), Так, например, при первом диагностическом срезе в каждом из образовательных учреждений около 30% старшеклассников обладали низкой критичностью по отношению к себе, либо их профиль самооценки был дисгармоничным: человек оценивал себя в большей степени критично, нежели положительно.

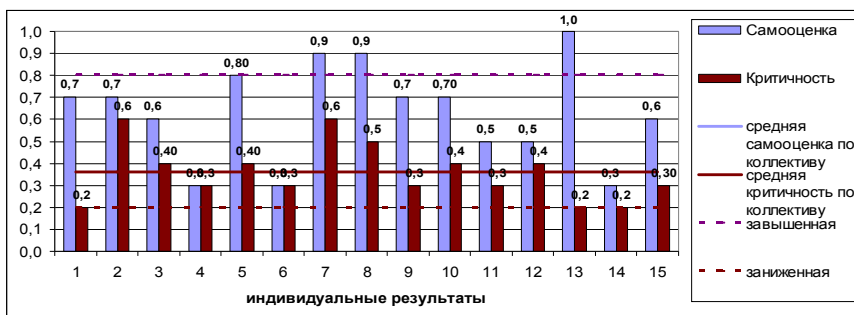
### Особенности самооценки старшеклассников



*Февраль 2008 г.*

При третьем диагностическом срезе выяснилось, что практически все старшеклассники более критично и адекватно оценивают себя.

### Особенности самооценки старшеклассников

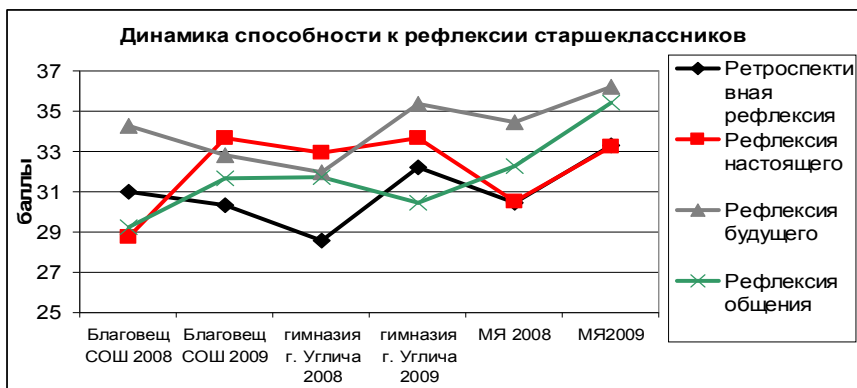


*Октябрь 2009 г.*

В ходе реализации эксперимента у старшеклассников отмечается повышение уровня рефлексии, развитие способности к анализу происходящего, прошлого и будущего, рефлексии общения, то есть старшеклассники больше стали задумываться о происходящем, анализировать свои действия, слова, свое общение, смысл своих поступков (использовалась методика изучения рефлексии В.В. Пономаревой).

Мониторинг динамики мотивационно-потребностной сферы старшеклассника (который осуществлялся с помощью методики «Ценностные ориентации» М.Рокича, «Мотивационный профиль личности» В.Э.Мильмана и наблюдения за старшеклассниками в ходе их практической деятельности и в специально созданных ситуациях) показал следующие важные закономерности:

- Ценностные основы социальной активности зависят от особенностей социума и специфики деятельности, в которую включены старшеклассники.
- Ценностные ориентации старшеклассников в некоторой степени отражают ценностные ориентации их педагогов.
- Наиболее действенные мотивы старшеклассников, на основе которых развивается социальная активность, – общение, комфорт, творчество.



Личностные качества, важные для проявления социальной активности, на начало реализации эксперимента имели в большей

степени индивидуальную динамику, через два года у старшеклассников чаще проявляются такие качества, как независимость, общительность, умение отстаивать свою позицию и быть гибким в споре (по результатам применения методики Q-сортировки).

Помимо положительной динамики среди результатов развития социальной активности мониторинг показал и тревожные моменты, а именно: в ходе реализации эксперимента в среднем понизился процент интернального, внутреннего локуса контроля личности у старшеклассников, соответственно, чаще стал встречаться внешний, экстернальный локус контроля личности (использовалась методика Дж.Роттера «Локус контроля»). Это можно объяснить тем, что у старшеклассников развивается способность к рефлексии, самоанализу, расширяется опыт социальных проб, и они более объективно начинают понимать, что не все в их жизни зависит от них самих, но, с другой стороны, это можно рассматривать в качестве «недоработки» педагогов, реализующих эксперимент.

По итогам завершения эксперимента в третьем диагностическом срезе помимо диагностики в трех образовательных учреждениях региональной экспериментальной площадки проводился анкетный опрос среди старшеклассников подобных образовательных учреждений, не участвовавших в экспериментальной деятельности: школы малого города, сельской школы и учреждения дополнительного образования детей большого города.

Результаты проведенного анкетного опроса позволили провести качественный анализ развития социальной активности старшеклассников. Сравнительные результаты представлены в таблице:

### **Особенности развития социальной активности старшеклассников**

| <b>Параметры сравнения</b>                            | <b>Ответы старшеклассников образовательных учреждений РЭП</b>                                           | <b>Ответы старшеклассников «контрольной группы»</b>                                |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Понимание содержания социальной активности            | Активная гражданская позиция, дела на благо других людей, желание изменить что-либо в обществе и в себе | Участие в общественных мероприятиях, участие в выборах, помощь пожилым людям       |
| Формы социальной активности, в которых могут проявить | Детские общественные организации, проекты, лагеря, школьное самоуправление,                             | Субботники, участие в школьных предметных олимпиадах, школьных мероприятиях, поли- |



|                                                                              |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| себя старшеклас-<br>сники                                                    | различные акции                                                                                                                                                        | тические акции                                                                                                                                                                             |
| Привлекательные<br>стороны социальной<br>активности                          | Возможность проявить себя, саморазвитие, новые умения и навыки, общение, новые знакомства, польза окружающим людям                                                     | Социальная активность обладает меньшей привлекательностью; в ней видятся возможности проявить себя и расширить круг общения                                                                |
| Оценка собственной<br>соц. активности                                        | Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме                                                                                                              | Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме                                                                                                                                  |
| Оценка наличия у<br>себя качеств и умений<br>социальной<br>активной личности | Могут назвать достаточно качеств и умений (такие, как общительность, ответственность, лидерские и организаторские качества, творческие способности, самостоятельность) | Затрудняются назвать свои качества и умения как социально активной личности (иногда звучат такие качества, как приспособляемость, умение проводить праздники, хорошая успеваемость и т.п.) |
| Препятствия в раз-<br>витии собственной<br>социальной актив-<br>ности        | Отсутствие времени                                                                                                                                                     | Отсутствие времени, отсутствие интереса, слабая информированность о возможностях реализации своей активности                                                                               |

Таким образом, диагностика особенностей развития социальной активности старшекласников так называемой «контрольной» и «экспериментальной» группы показала, что старшекласники, включенные в образовательную среду, ориентированную на развитие социальной активности, более полно и адекватно представляют содержание социальной активности, более широко представляют возможности проявления собственной социальной активности. Для них социальная активность – это привлекательная и интересная деятельность, которая открывает им новые возможности и позволяет самореализоваться. Они знают в себе те качества и умения, которые помогают им проявить себя как социальной активными, и готовы проявлять себя не только на уровне участия в каких-либо социально значимых делах, но и на уровне организаторов подобных акций и мероприятий. Старшекласники «контрольной группы» оценивают себя достаточно активными, но репертуар возможной социальной активности ограничен у них тем опытом, который предоставляет им их образовательное учреждение и образовательная среда в целом. Соответственно, имея меньше опыта социальной активности, они не всегда могут назвать качества и умения, которые характеризовали бы их как социально активную личность. За-

частую старшеклассники, не включенные в деятельность, развивающую рефлексию и предлагающую конкретные варианты проявления социальной активности, не понимают ценностных основ социальной активности, ее направленность на социум и окружающих людей, социальную полезность такой активности.

*Библиографический список:*

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. [Текст] / К.А. Абульханова-Славская – М., 1991. - 299 с.
2. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности, 2-е изд. [Текст] / О.П. Елисеев. – СПб.: изд-во Питер, 2002. – 560 с.
3. Никиреев, Е.М. Направленность личности и методы ее исследования. [Текст] / Е.М. Никиреев. – Воронеж, изд-во НПО «МОДЭК», 2004. - 192 с.
4. Рослякова, Е.Ю. Взаимосвязь видов активности субъекта жизнедеятельности в ранней юности [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Е.Ю. Рослякова.- Ярославль: [б.и.], 2009. – 21 с.
5. Турбина, Т.А. Культурно-досуговая деятельность как средство развития социальной активности современных подростков [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Т.А. Турбина. - СПб.: [б.и.], 2007. – 20 с.
6. Хайкин, В.Л. Активность (характеристики и развитие) [Текст] / В.Л. Хайкин. - М.; Воронеж, 2000. – 448 с.
7. Шрейбер, Т.В. Детерминанты смыслообразующей активности личности (на материале исследования старших школьников) [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук / Т.В. Шрейбер.- Пермь: [б.и.], 2006. – 22 с.
8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

© А.Э. Цымбалюк

**Ментальная репрезентация жизненных ситуаций у девушек**

Традиционно понятие «ментальная репрезентация» является предметом рассмотрения когнитивной психологии. Подходы к пониманию категории «ментальная репрезентация» условно можно разделить на те, которые рассматривают ее в качестве формата отражения (А. Коллинз, Ст.М. Косслин, Дж. МакКлелланд, А. Пайвио, Т.А. Ребеко, Е.А. Сергиенко и др.) и как результат отражения (М. Айзенк, Ж.Ф. Ришар, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.). Ментальная репрезентация исследуется в рамках решения познавательных задач, проблем памяти, внимания, перцепции. Вместе с тем авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы в рамках когнитивного подхода, отмечают перспективность использования данного понятия в контексте изучения жизненных ситуаций, решения жизненных задач (Б.М. Величковский).

Понятие жизненной ситуации исследуется в рамках проблемы жизненного пути личности. Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, рассматривая жизненный путь личности, говорят о ситуации как о событии, поворотном этапе, когда принимаются важные решения на длительное время. К.А. Абульханова-Славская, говоря, что любая из форм человеческой активности проявляется только в контексте жизненного пути, применяет понятие задачи как форму включения личности в социальную деятельность.

Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова рассматривают понятие «жизненная ситуация», при этом понимают под ней фрагмент среды, т.е. внешних объективных обстоятельств жизнедеятельности, с которыми непосредственно контактирует человек. В психологии исследованы виды жизненных ситуаций, представлены их классификации, описано влияние индивидуально-психологических качеств личности на значимость той или иной ситуации. Вместе с тем остаются недостаточно изученными психологическое содержание, состав жизненных ситуаций, про-

цесс решения жизненных задач, а также проблема использования информации при решении жизненных задач. В этом плане весьма актуальным является использование понятия «ментальная репрезентация», поскольку оно синтезирует различные формы познания, его процесс и результат.

Исследование ментальной репрезентации жизненных ситуаций является актуальной именно в юношеском возрасте, в связи с тем, что в этот период активно происходит построение жизненных планов, основным является личностное и профессиональное самоопределение, происходит становление человека как субъекта жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн).

Цель нашего исследования: выявить качественные, количественные, структурные характеристики ментальной репрезентации жизненных ситуаций девушек 18-23 лет на основе анализа решения наиболее значимых жизненных задач и с учетом влияния их индивидуальных особенностей.

В нашем исследовании под жизненной ситуацией мы понимаем систему субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи (Б.Ф. Ломов, А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, Ю.П. Поваренков). Под объективными факторами понимаются внешние по отношению к субъекту параметры ситуации, под субъективными – те, которые характеризуют субъекта в ситуации. Жизненная задача понимается как значимое жизненное событие, которое произошло или планируется субъектом жизнедеятельности в будущем.

Под ментальной репрезентацией мы понимаем психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности. Соответственно, ментальная репрезентация ситуации – это психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия, детерминирующие решение субъектом жизненной задачи.

В результате теоретического анализа были определены основные параметры, предположительно влияющие на ментальную репрезентацию жизненной ситуации (свойства, характеризующие человека как субъекта жизнедеятельности, как участни-

ка ситуации), которые конкретизируются следующим образом: мотивы, смысл, ценности, цели жизни (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Знаков), рефлексивность (А.В. Карпов, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Знаков), удовлетворенность самореализацией, ответственность, активность (К.А. Абульханова-Славская).

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе эмпирического исследования выявлены, уточнены основные задачи юношеского возраста. На основе анализа частоты встречаемости и степени значимости можно сделать вывод, что наиболее важными являются задачи, связанные с учебной деятельностью, семейной и профессиональной сферами, личными интересами. Можно предположить, что данные ситуации являются конкретным выражением социальных задач, которые являются значимыми для девушек на данном этапе жизненного пути (задач профессионального и личностного самоопределения как ведущих противоречий на данном этапе). Для изучения содержания ментальной репрезентации ситуаций нами были выбраны задачи, связанные с основными сферами жизнедеятельности: учебной (сдача экзамена), семейной (создание семьи), профессиональной (устройство на работу).

На основании метода описания жизненных ситуаций с использованием технологии контент-анализа был конкретизирован и дополнен состав факторов жизненной ситуации, которые девушки учитывают при решении жизненных задач. По результатам теоретического анализа было выделено два основных компонента жизненной ситуации: субъективный, который характеризует субъекта в ситуации, и объективный, характеризующий внешние по отношению к субъекту факторы ситуации. В *субъективном компоненте*: эмоциональное состояние, внешность, возможности, мотивационно-потребностный, ценностно-смысловой, личностные свойства, отношения, статусный элементы. В *объективном компоненте*: предметные условия, социальные условия, социальные требования, значимый другой, структурные характеристики ситуации. Субъективные и объективные элементы имеют специфическое содержание в зависимости от жизненной задачи.

На следующем этапе эмпирического следования определялось содержание ментальной репрезентации жизненных ситуаций. Для этой цели была разработана методика, которая заключается в том, что испытуемым предлагается оценить по степени значимости (семибалльной шкале) элементы ситуации (описанные выше), которые они учитывают при решении жизненной задачи. Методика прошла апробацию и экспертную оценку (согласованность оценок экспертов оценивалась по коэффициенту конкордации Кендала  $w=0,867$ ,  $p=0,050$ ).

В результате проведенного исследования определены качественные, количественные и структурные характеристики ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте. В содержании ментальной репрезентации жизненных ситуаций у девушек 18-23 лет объективный и субъективный компоненты имеют одинаковую значимость. Наиболее значимыми факторами, которые девушки учитывают при решении жизненных задач, являются собственное эмоциональное состояние, возможности, интересы и потребности, предметные условия, социальные требования. Ядром структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций являются элементы отношения к другим (значимым людям), к задаче, личностные свойства, собственная внешность, статус, ценности и смыслы; ведущим элементом структуры является отношение к другим (значимым людям), к задаче. При этом особенности содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций у девушек в отличие от юношей заключаются в том, что девушки в большей степени учитывают объективные факторы ситуации, структура ментальной репрезентации является более интегрированной.

Выявлена специфика качественных, количественных и структурных характеристик ментальной репрезентации в зависимости от типа решаемой задачи. При решении различных задач девушки опираются на разные факторы ситуации. Существуют специфические отличия в интегрированности структуры ментальной репрезентации различных жизненных ситуаций; в различных задачах ведущую роль в структуре ментальной репрезентации играют различные элементы. В целом более значимой выступает сфера семейных отношений, менее значимой – сфера учебной деятельности.

В структуре ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена ведущими элементами являются учебные интересы и потребности, ценности и смыслы, а также социальные требования; в структуре ментальной репрезентации – ситуации создания семьи: отношение к партнеру, к задаче, характеристики значимого другого, собственные личностные свойства; в структуре ментальной репрезентации ситуации устройства на работу: ценности и смыслы, профессиональные интересы и потребности, личностные свойства, отношение к работодателю, к задаче, предметные условия, социальные условия.

Определены основные тенденции изменения содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте. Структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций изменяется по мере взросления: увеличивается количество интегрированных в структуру элементов и их значимость; происходит уменьшение значимости субъективных факторов ситуации и возрастание значимости объективных факторов; изменяется структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций за счет выделения в качестве ведущих элементов социальных требований, социальных условий, внешности, интересов и потребностей, эмоционального состояния, личностных свойств.

Выявлена специфика изменений содержания и структуры ментальной репрезентации ситуаций в зависимости от типа решаемой задачи. Изменения в содержании ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена заключается в том, что с возрастом снижается значимость субъективных факторов ситуации и повышается значимость объективных факторов; в содержании ментальной репрезентации ситуации создания семьи с возрастом увеличивается значимость субъективных факторов ситуации и снижается значимость объективных факторов; в содержании ментальной репрезентации ситуации устройства на работу с возрастом снижается значимость субъективных и объективных факторов ситуации. Тенденции изменения структуры заключаются в том, что происходит увеличение интегрированных в структуру элементов при повышении их значимости и изменение структуры на основе выделения различных ведущих элементов.

Определены способы ментальной репрезентации жизненных ситуаций на основе общего уровня значимости объективных и субъективных факторов ситуации и их соотношения. Выделяются четыре основных способа. Для первого способа характерно преобладание значимости субъективных факторов; для второго, третьего, четвертого – значимость объективных и субъективных факторов равна, при этом общий уровень их значимости является соответственно либо высоким, либо средним, либо низким. Выделены симптомокомплексы качеств, характеризующих девушек с определенным способом ментальной репрезентации. Ведущую роль в структуре индивидуально-психологических качеств, соответствующих первому способу ментальной репрезентации, играют ценности профессиональной сферы, при втором способе – ценности сферы общественной, профессиональной жизни, увлечений; при третьем – ценности общественной и профессиональной жизни; при четвертом – осмысленность жизни, интернальность, ценности сферы профессиональной жизни.

Установлено, что существует комплекс качеств, который влияет на значимость субъективного и объективного компонентов ситуации. Девушки, учитывающие в большей степени субъективные факторы ситуации, характеризуются высокой выраженностью ценностей достижения и развития себя, интереса к собственному «Я». Девушки, которые большее значение придают объективным факторам ситуации, характеризуются преобладанием выраженности ценностей достижения, креативности, высокого материального положения, развития себя, высоким уровнем удовлетворенности самореализацией, рефлексивности, самоуважения, интереса к собственному «Я», отношения других; низким уровнем выраженности ценностей общественной сферы, сферы увлечений, низким уровнем субъективного контроля в области достижений и здоровья, программирования собственного поведения, понимания себя, аутосимпатии.



© Р.А.Чернышев

**Влияние учебного взаимодействия на характер формирования психологических новообразований учащихся младшего школьного возраста**

Современная система образования находится в состоянии перехода от традиционной к личностно-ориентированной парадигме осуществления образовательного процесса. Основопологающим отличием новой парадигмы является ориентация на развитие личности ребенка в образовательном пространстве школы, что, в свою очередь, требует изменений в системе взаимодействия педагога и учащегося в учебном процессе. Это обусловлено, с одной стороны, все более нарастающими требованиями постиндустриального общества и запросами рынка труда на качественно новый результат школьного обучения, а с другой стороны - возникающими в самой системе образования проблемами и противоречиями.

От личностных особенностей человеческих индивидуумов в большей мере зависит характер психического отражения, эмоционального отношения и поведения общающегося с ними человека. Следует заметить, что данный процесс проистекает в условиях учебного и межличностного взаимодействия, первое из которых представляет собой процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью [1]. Следует отметить, что взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида, т.е. понятие «взаимодействие» находится в глубокой связи с понятием «структура». Раскрывая психологическое значение этого понятия, Б.Г.Ананьев подчеркивает, что взаимодействие, являясь обязательным компонентом учения, оказывается условием, без которого невозможно познание учащимися действительности, формирование у них эмоционального

отклика на эту действительность. В свою очередь, В.Н.Мясищев отмечает, что «взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и представляет собой результат взаимодействия. Те переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают или реорганизуют отношения» [8].

Вместе с тем учебное взаимодействие играет огромную роль в формировании психологических новообразований того или иного возраста. Возрастные новообразования выступают в качестве результатов, продуктов возрастного развития и одновременно предпосылок дальнейшего развития. Психологические новообразования представляют собой новый тип строения личности ребенка, те психические и социальные изменения, которые возникают впервые на данной ступени и которые определяют развитие ребенка и его отношение к окружению. Новая структура сознания неизбежно предполагает, по мнению Л.С. Выготского, и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней. Таким образом, накапливаясь с течением времени, психологические новообразования постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новых отношений, открывающих новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде.

Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся производными. В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно-теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования. Таким образом, интеллектуальная рефлексия как способность к осознанию содержания своих действий и их оснований является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Наряду с этим одним из важнейших компонентов развития личности ребенка является стремление к самоутверждению и притязание на призна-

ние со стороны окружающих людей, связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью [10]. В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка. Вместе с тем центральной задачей младшей школы остается формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Вместе с тем оно будет относительно трудным, если не установлен или плохо установлен контакт между учителем и учащимися. Говоря о взаимодействии в диаде «учитель-ученик», мы рассматриваем его как процесс совместной деятельности ученика и учителя. Согласно исследованиям И.В.Ермаковой, основными критериями эффективности взаимодействия в данной диаде в таком случае выступают удовлетворенность младших школьников учебным процессом, высокая речевая диалогическая активность учащихся на уроке в процессе решения мыслительных задач, «качество знаний» или результативность выполнения заданий [6]. Как отмечают В.И.Слободчиков и Г.А.Цукерман, в результате начального обучения у ребенка должна сформироваться позиция учащегося, отличная от позиции «школяра», с которой он приходит в школу: «Итог начального образования - это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся» [10]. Однако очень часто, как подчеркивает У.Глассер, «школа остается для ребенка холодным домом, поскольку учитель как бы стоит над ребенком, не снисходя до эмоционального контакта, ему не хватает доброжелательности и личной заинтересованности, и он не похож в глазах ребенка на человека, с которым можно себя идентифицировать» [4].

Отношение младшего школьника к учителю - сложный, многоуровневый психологический феномен, в структуре которого доминируют оценочный и эмоциональный компоненты, каждый из которых характеризуется определенными показателями, претерпевающими на протяжении возраста выраженную динамику. Первый из них преимущественно отражает профессио-

нальные характеристики учителя, а второй - меру принятия ребенком учителя и интимно-личностное отношение к нему как готовность или нежелание «допускать» его в свой внутренний мир, делать его соучастником своей личной жизни. Вместе с тем при восприятии ролевой позиции учителя младший школьник отчетливо представляет себе мотивы его поведения как партнера по общению, интерпретирует его поведение. При этом наблюдается активный рост этих высказываний в количественном и качественном отношении на протяжении всего периода обучения в начальных классах.

Требования к качеству образования год от года повышаются, однако, несмотря на то, что принцип развивающего обучения провозглашается в обосновании практически каждой образовательной программы, проблема их реализации чаще всего рассматривается лишь с позиции улучшения качества усвоения знаний, формирования умений, навыков. Следует заметить, что наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося. В этом случае можно говорить о продуктивном учебном взаимодействии. Оно характеризуется, в частности, тем, что ситуация сотрудничества ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере того как ученик усваивает новое предметное содержание. Способы продуктивного взаимодействия у школьников должны специально формироваться, и наиболее благоприятные возможности для этого существуют уже в начальной школе.

#### *Библиографический список*

1. Блонский, П.П. Психология младшего школьника [Текст] / П.П.Блонский. - М.-Воронеж, 2006.- 631 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И.Божович. - М.,1968. – 400 с.
3. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Л.И.Божович. - М., 1972. – 351 с.
4. Глассер, У. Школы без неудачников [Текст] / У.Глассер. - М., 1991.-184 с.

5. Дорофеев, В.А. Доверие в системе «учитель-ученик» [Текст] / В.А.Дорофеев // Доверие в социально-психологическом взаимодействии.- Ростов н/Д.,2006.- С.11-22.

6. Ермакова, И.В. Учебное взаимодействие педагога с учащимися как фактор их эмоциональной комфортности на уроке [Текст] / И.В.Ермакова, Н.И.Поливанова, И.В. Ривина //Психологическая наука и образование. – 2004. - №1. – С.63-73.

7. Лусканова, Н.Г.Методы исследования детей с трудностями в обучении [Текст] /Н. Г. Лусканова. – М.,1999.- 31 с.

8. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст]/ М.В. Матюхина. - М.,1984.-144 с.

9. Скрипкина, Т.П. Доверие к себе как условие развития личности [Текст] / Т.П.Скрипкина //Вопросы психологии. – 2002. - №1.- С.49-52.

10. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] / В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман //Вопросы психологии. – 1990. - № 3. - С.31-34.

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9:37

© Н.В. Нижегородцева

### Теоретико-методологические основы исследования учебной деятельности студентов

Специфика учебной деятельности студентов вуза в отличие от детей дошкольного и младшего школьного возраста определяется тем, что она имеет *развитую форму*. По мнению Д.Б. Эльконина, учебная деятельность активно формируется в младшем школьном возрасте и к окончанию начальной школы должна быть сформирована в единстве и целостности своих структурных элементов [10]. Между тем данные эмпирических исследований учебной деятельности студентов показывают, что далеко не у всех выпускников школы учебная деятельность и навыки учебной работы сформированы в достаточной для вузовского обучения степени. И.М. Слободчиков отмечает, что наибольшие трудности в обучении студентов, связанные с недостатками в организации учебной деятельности, возникают в начале первого семестра (отсутствие навыков самостоятельной учебной работы, неумение конспектировать лекции, работать с учебниками, находить знания в первоисточниках, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли). На старших курсах эти трудности уходят, но появляются другие – отсутствие навыков самообразования, творческого подхода к изучаемым дисциплинам [7]. На основе анализа дидактических трудностей в процессе адаптации студентов к вузу М.В. Буданова-Топоркова делает вывод о том, что низкая успеваемость студентов обусловлена не столько низким уровнем школьных знаний, сколько недостаточной сформированностью индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих деятельность студента в процессе вузовского обучения, таких как готовность

к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [1].

Развитая форма учебной деятельности предполагает высокий уровень самостоятельности (самообучение) и личностной зрелости субъекта деятельности. Исследователи психологии студенчества отмечают, что соответствующий вузовскому обучению возрастной период от 17 до 23 лет характеризуется становлением социально зрелой личности, идентичности, усилением сознательных мотивов поведения, коррекцией самооценки, преобразованием всей системы ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). Вместе с тем, студенческий возраст - период значительного развития теоретического мышления (Н.С. Лейтес), сложнейшего структурирования интеллекта (Б.Г. Ананьев), формирования специальных способностей в связи с профессионализацией (Э.Ф. Зеер). Все это дает основание называть студенческий возраст периодом становления личности и интеллекта.

Изучение студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории было начато в научной школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реан и других авторов накоплено значительное количество теоретико-эмпирических данных, позволяющих составить социально-психологический портрет студента. В то же время исследования психологии учебной деятельности студента, ее структуры и динамики в процессе вузовского обучения, в сравнении с имеющимися представлениями об учебной деятельности школьников, практически отсутствуют.

Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности; понятийный аппарат, разработанный нами для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения; исследовательские стратегии и методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности

и адаптированные нами в исследовании учебной деятельности [2,3,6 и др.]. В основу исследования положена гипотеза о том, что *психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения.*

В контексте исследования проблемы готовности студентов к обучению в вузе, на основе теоретического анализа содержания и условий вузовского обучения и результатов пилотажных исследований Т.В. Жукова определила компонентный состав психологической структуры учебной деятельности студентов гуманитарных и педагогических специальностей [5], провела диагностику уровня развития учебно-важных качеств (УВК) студентов с помощью стандартизированной методики «КДГС» [4].

На теоретическом уровне было установлено и подтверждено эмпирически, что психологическая структура учебной деятельности (ПСДу) студентов соответствует общей архитектуре деятельности (в соответствии с концепцией В.Д. Шадрикова) и включает пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, целевой, блок представлений о содержании деятельности и способах ее реализации, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решений. Было выделено 14 учебно-важных качеств, определяющих содержание ПСДу студентов: потребность в достижении (ПД), коммуникабельность К), эмпатия (Эм), отношение к себе (ОС), принятие учебной задачи (ПЗ), профессиональная направленность (ПН), вводные навыки (ВН), мышление логическое (МЛ), гибкость мышления (МГ), память вербальная (ПВ), память логическая (ПЛ), произвольность внимания (ВП), обучаемость (Об), произвольная регуляция деятельности (ПРД).

В исследовании *специфики психологической структуры учебной деятельности студентов разных специальностей и направлений* получены следующие результаты (в качестве показателя сформированности ПСДу использовался интегральный индекс готовности к обучению (ИГ), качественная специфика структуры УВК определялась на основе анализа профилей готовности и состава базовых и ведущих УВК).



1. Выявлены качественные различия в усредненных профилях готовности к обучению в группах студентов, обучающихся на разных факультетах, что позволяет говорить о специфике влияния профессионального обучения на индивидуальное развитие студентов.

2. Выявлены значимые различия средних показателей индекса готовности к обучению (ИГ) в обследованных группах. Это может быть обусловлено, с одной стороны, различиями стартовой готовности к обучению (на момент поступления в вуз) у студентов разных специальностей, либо - разным уровнем организации образовательного процесса.

3. Установлены качественные и количественные различия индивидуальных профилей готовности к обучению и существенная вариативность индивидуальных индексов готовности к обучению в пределах одной группы.

Исследование *динамики психологической структуры учебной деятельности в процессе вузовского обучения* проводилось на студентах специальности «История с дополнительной специальностью – психология» (1, 3, 5 курсы обучения). Получены следующие результаты (основные показатели развития ПСДу студентов представлены в табл.1).

Таблица 1

**Основные показатели динамики психологической структуры учебной деятельности студентов в процессе обучения в вузе**

| № п/п | Показатели развития психологической структуры учебной деятельности в процессе обучения | 1 курс         | 3 курс     | 5 курс         |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------|----------------|
| 1     | Количество компонентов структуры                                                       | 13             | 13         | 13             |
| 2     | Общее количество корреляций в структуре                                                | 16             | 16         | 18             |
| 3     | Количество «сильных» корреляций УВК ( $P>0,95$ )                                       | 5              | 10         | 8              |
| 4     | Средний вес компонента структуры ( $\Sigma$ ср.)                                       | 2              | 2,3        | 2,2            |
| 5     | Показатель интегрированности структуры (ИКС)                                           | 26             | 30         | 29             |
| 6     | Количество корреляций УВК с показателем успешности обучения                            | 4              | 3          | 2              |
| 7     | Ведущие УВК                                                                            | ПВ, ПЛ, МЛ, Эм | ВП, ОС, Эм | МЛ, Эм         |
| 8     | Базовые УВК                                                                            | ОС, МГ, ПЛ, ПВ | ОС, МГ, ВН | ОС, МГ, Эм, ПВ |

1. Учебно-важные качества на всех курсах обучения образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру учебной деятельности вошли все УВК, выделенные на этом этапе исследования в ходе компонентного анализа в качестве структурных компонентов ПСДу студентов (13 УВК).

2. Количество корреляций УВК на 1 и 3 курсах одно и то же (16 корреляций) и незначительно повышается на 5 курсе обучения (18 корреляций), при этом количество «сильных» связей ( $P > 0,95$ ) увеличивается на 3 курсе вдвое по сравнению с 1 курсом. На 3 курсе имеет место устойчивая тенденция значительно-го повышения показателя интегрированности структуры (ИКС), среднего веса компонента структуры ( $\Sigma \text{ср.}$ ), при снижении числа ведущих УВК (УВК, уровень развития которых непосредственно связан с показателем успешности обучения). На 5 курсе эти показатели незначительно снижаются.

3. В состав базовых УВК, составляющих «ядро» психологической структуры учебной деятельности студентов и обеспечивающих ее развитие и функционирование на всех курсах обучения, входят следующие качества: «отношение к себе» (ОС) и «мышление (гибкость)» (МГ), что согласуется с представлениями других авторов (Б.Г. Ананьев и др.) о двух линиях развития в студенческом возрасте – активного становления личности и интеллекта.

Полученные на этом этапе исследования результаты позволяют сделать ряд *выводов* и обобщений в отношении психологической структуры учебной деятельности студентов.

*Во-первых*, учебная деятельность на всех курсах обучения в вузе обеспечивается *целостной структурой учебно-важных качеств*, побуждающих, направляющих, программирующих и реализующих деятельность студента.

*Во-вторых*, психологическая структура учебной деятельности в своей организации *соответствует общей архитектуре деятельности*, детально обоснованной В.Д. Шадриковым, и включает пять функциональных блоков УВК: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности, представление о содержании деятельности и способах ее выполнения, информационный блок, блок управления деятельностью и принятия решений.

*В-третьих*, в начале вузовского обучения (1 курс) структура УВК имеет достаточно организованную форму (отсутствует избыточность функциональных связей, свойственная ПСДу в начале школьного обучения; вместе с тем – все функциональные блоки в структуре представлены, межблоковые взаимосвязи обеспечивают целостность психологической структуры учебной деятельности). Этот результат на статистическом уровне позволяет сделать вывод о том, что в начале вузовского обучения *первокурсники (выпускники школы) владеют развитой формой учебной деятельности*.

*В-четвертых*, в процессе вузовского обучения происходит трансформация психологической структуры учебной деятельности, смысл которой различен на разных этапах обучения. В период с 1 по 3 курсы происходит оптимизация ПСДу в соответствии с целями, содержанием и условиями обучения: увеличиваются количество «сильных» связей, уровень интегрированности структуры (ИКС) и средний вес структурного компонента ( $\Sigma_{\text{ср.}}$ ), при этом уменьшается количество ведущих УВК. Такие изменения в психологической структуре деятельности являются проявлением «эффекта системности» (А.В.Карпов) и означают перестройку психологической ПСДу в плане достижения цели. В период с 3 по 5 курсы, напротив, отмечено некоторое снижение перечисленных показателей; это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что учебная деятельность утрачивает значение «доминантной деятельности» (Э.Ф. Зеер) и начинает играть стабилизирующую, а в отдельных случаях стагнирующую роль в индивидуальном развитии студента. На этом этапе доминантную роль начинают играть учебно-профессиональная и собственно профессиональная виды деятельности.

*В-пятых*, организационно-психологическая структура учебной деятельности студентов (развитая форма учебной деятельности) идентична психологической структуре учебной деятельности школьников в начале первого года обучения (элементарная форма учебной деятельности). Компонентный состав ПСДу студентов и школьников различен и определяется содержанием и организацией обучения на разных уровнях образования.

Сделанный нами вывод о присущей студентам развитой форме учебной деятельности требует уточнения и ответа на вопрос: для всех ли студентов вуза свойственна развитая форма учебной деятельности? Для ответа на этот вопрос была применена дополнительная схема анализа с использованием методического приема деления выборки на полярные группы. Выборка студентов 1 курса на основании результатов текущей и итоговой аттестации за первый курс обучения была разделена на две группы: «успешные» и «неуспешные». Анализировались показатели развития и взаимосвязи 14 УВК. Проведен качественно-количественный анализ основных показателей развития ПСДу в полярных группах (табл.2).

**Таблица 2**

**Основные показатели развития психологической структуры учебной деятельности студентов полярных групп**

| № п/п | Показатели развития психологической структуры учебной деятельности | «Успешные» студенты    | «Неуспешные» студенты |
|-------|--------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| 1     | Количество компонентов структуры                                   | 14                     | 11                    |
| 2     | Общее количество корреляций в структуре                            | 20                     | 11                    |
| 3     | Количество «сильных» корреляций УВК ( $P > 0,95$ )                 | 10                     | 3                     |
| 4     | Средний вес компонента структуры ( $\bar{w}_{\text{ср.}}$ )        | 2,4                    | 1                     |
| 5     | Показатель интегрированности структуры (ИКС)                       | 34                     | 14                    |
| 6     | Количество корреляций УВК с показателем успешности обучения        | 3                      | 0                     |
| 7     | Ведущие УВК                                                        | МГ, ПВ, К              | Отсутствуют           |
| 8     | Базовые УВК                                                        | МЛ, МГ, ПЛ, Об, ПН, ОС | МГ, МЛ                |

Результаты анализа психологической структуры учебной деятельности в группах «успешных» и «неуспешных» студентов 1 курса показывают *значительные различия структурно-функциональных характеристик ПСДу у студентов в полярных по показателю успешности обучения группах.*

В группе «успешных» все показатели развития ПСДу превышают соответствующие показатели, полученные на всей выборке студентов первого курса (Табл.1).

Психологическая структура учебной деятельности успешных студентов характеризуется полнотой компонентного состава (в структуру включены все УВК), оптимальным количеством взаимосвязей структурных компонентов (в том числе и «сильных» корреляций), высоким уровнем интегрированности структуры (показатель ИКС превышает значение, полученное на всей выборке), широким кругом базовых качеств. Полученные результаты позволяют говорить о высоком уровне развития учебной деятельности у студентов этой группы и сделать вывод о том, что *успешные студенты обладают развитой формой учебной деятельности.*

В группе «*неуспешных*» студентов все показатели развития ПСДу значительно ниже соответствующих показателей, полученных в группе «успешных» и на всей выборке студентов первого курса (Табл.1). Психологическая структура учебной деятельности неуспешных студентов характеризуется неполнотой компонентного состава (в структуру не вошли такие УВК, как память вербальная - ПВ, внимание произвольное - ВП, потребность в достижениях - ПД), недостаточным количеством взаимосвязей структурных компонентов («сильных» корреляций выявлено только три), низким уровнем интегрированности структуры (показатель ИКС в группе «неуспешных» в 2,5 раза ниже, чем в группе «успешных» и почти в два раза ниже ИКС по всей выборке), узким кругом базовых качеств (выявлено только два качества: мышление логическое - МЛ и гибкость мышления - МГ). Полученные результаты позволяют говорить о недостаточном развитии учебной деятельности у студентов этой группы и сделать вывод о том, что *неуспешные (слабоуспевающие) студенты не владеют развитой формой учебной деятельности.*

#### *Библиографический список*

1. Буланова – Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие // М.В. Буланова – Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004.

3. Нижегородцева, Н.В. Понятие учебной деятельности: системогенетический подход [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Материалы чтений К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – Ч. 2.

4. Нижегородцева, Н.В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – М.: ФПО, 2007.

5. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». – М.: ИП РАН, 2007.

6. Нижегородцева, Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - 420 с.

7. Слободчиков, И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов [Текст] / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2005. - №4. - С. 71 – 82.

8. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. – 183 с.

9. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. - М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. - 320 с.

10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

© И.В. Калинкина

**Психосемантическая репрезентация  
профессионально значимых понятий в структуре  
субъективного опыта личности**

Актуальной проблемой современного психологического знания является проблема построения субъективного опыта человека. Анализу содержания и структуры субъективного опыта посвящены работы отечественных и зарубежных авторов, относящихся к разным психологическим направлениям: **когнитивному** (Дж. Гиббсон, Р. Клацки, У. Нейсер, Д. Норманн, А. Ортони, А. Коллинз, Р.Л. Солсо, Дж. Фодор), **психосемантическому** (Ч. Осгуд, Дж. Келли, Дж. Грин, А.А. Леонтьев, Н.Л. Иванова, И.Н. Козлова и др.), **генетическому** (Ж. Пиаже, В.Н. Дружинин).

Отечественная психология рассматривает данную проблему в контексте деятельностной теории, культурно-исторического подхода, концепции субъективной семантики и образа мира. Проблема структуры субъективного опыта включает в себя вопросы качественного наполнения, выделения элементов, раскрытия иерархии и принципов взаимосвязи частей.

Л.С. Выготский [4] считал, что систему человеческого опыта надо рассматривать целостно, т.к. единичное понятие не может существовать само по себе, изолированно. Субъект определяет значение явления, с которым он взаимодействует, через соотнесение его с совокупностью своих представлений обо всех известных ему объектах.

Взаимодействие с объектами и предметами внешнего мира для психического означает выход за грань идеального образа, деятельностное соотнесение образа и реальности, что может привести к построению такого образа мира, в котором образ этого предмета устойчиво связан с функционированием в определенной деятельности. Используя описанные Л.С. Выготским характеристики стадий развития понятий, можно рассматривать все формы развития значений (в том числе и развитие значения слова) как предметные гипотезы разного уровня развития.

В работе В.П. Серкина «Методы психосемантики» [8] предлагается разбить предметные гипотезы на три следующие группы:

1. синкрет – гипотезы (при первом взаимодействии с незнакомым предметом),
2. комплекс – гипотезы,
3. понятия – гипотезы.

Предметные гипотезы генерируются на уровне их функционирования в деятельности, что позволяет выделить мотивационные, целевые гипотезы и гипотезы – условия.

Выделенные Л.С. Выготским уровни развития обобщения форм значений являются функциональными для деятельности, но в работах ученого не описан этот аспект развития значений, так как, по методике Выготского – Сахарова, образование понятий предполагалось вне контекста практической деятельности. Если же соотнести уровни обобщения (синкретический, комплексный и понятийный) и уровни функционирования (операции, действия, деятельность), то можно выделить следующие формы значений:

- **синкретичные формы** – функциональны в данном конкретном случае,

- **комплексные формы** – функциональны в определенном множестве конкретных ситуаций,

- **понятийные формы** – внеситуативны, т. е. функциональны и в конкретных ситуациях, и для моделирования новых ситуаций, и для описания в системах понятий.

Чем выше уровень функциональности форм значений, тем более возрастает их независимость от конкретно – ситуативных факторов, устойчивость их структуры. Можно предположить, что в идеальном пределе развития форм значений получаются формы, не связанные с действительностью. Но в работе А.Н. Леонтьева [7] указывается, что такие формы не стали бы значением по определению, т.к. уже не являлись бы формами отражения. Независимость структуры значений от конкретно – ситуативных факторов повышается потому, что отражение становится все более обобщенным, нормативно – культурным, т.е. обусловленным рамками тех деятельности, в которые вовлечен человек как представитель данной культуры.



Как указывает К. Кастанеда [5], культурная обусловленность форм презентации начинает формироваться с первых дней жизни ребенка, который обучается «описанию мира», усваивая при взаимодействии с другими людьми системы сенсорных, операциональных и эмоциональных эталонов, другие формы значений. Такое «описание мира» тесно связано с деятельностью, в которую вовлечен человек, с его «личной историей деятельности». Обращаясь к взрослому человеку, мы видим проявления этой культурно – деятельностной обусловленности форм презентации в таких феноменах, как когнитивный стиль и профессиональная семантика, регулирование восприятия предметными рамками, наличие систем оценок, устойчиво характеризующих любые понятия, и др.

В работе Е.Ю. Артемьевой, Ю.К. Стрелкова, В.П. Серкина [3] на основании тезиса о том, что следы деятельности образуют устойчивые внemodeальные системы, предлагается рассматривать три слоя репрезентации опыта в сознании человека: перцептивный мир, картина мира и образ мира.

Под термином «деятельность» **Е.Ю.Артемьева** понимает любой акт жизни субъекта, рассматривая субъективный опыт, говорит о смыслах, его составляющих. Основой формирования субъективного опыта является система знаний, получаемых человеком в процессе обучения и практической деятельности, содержанием же его выступают смысл и значение этого знания для субъекта. Так как субъект активно осваивает мир, то структуры образа мира являются подвижными, а при освоении нового материала может происходить смешение и в структуре значений. **Образ мира** изменяется дискретно, сопровождаясь сдвигами в субъективном семантическом пространстве. В работах Е.Ю. Артемьевой ставится актуальный вопрос о генезисе образа мира и механизмах его влияния на восприятие актуальной ситуации, выдвигается предположение о том, что структура образа мира является слепком всей личной истории человека.

**Картина мира** — это сложный синтез комплексов-образов, отражающих актуальную ситуацию. Картина мира тоже подвижна, т.к. определяется в равной степени структурой образа мира, наличной ситуацией и активностью субъекта.

Проблемы «**перцептивного мира**» рассмотрены в статье «Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи» [1]. Перцептивный мир – определенным образом упорядоченное пространство организованных расположенных объектов, движущихся относительно друг друга во всех четырех измерениях. Сюда же включается измерение значения и смысла. Перцептивный мир обладает важной характеристикой – *знакомость*, связанной с семантической и эмоциональной сферами, это восприятие плюс проецируемая на него мысль. Перцептивный мир является моделью мира в реальном времени и пространстве, а образ мира – это модель отношения к миру. Между ними существует взаимосвязь: перцептивный мир получает от образа мира семантические и перцептивные эталоны, что, в свою очередь, корректирует сам образ мира.

В работах Е.Ю.Артемьевой предлагается определенная схема взаимодействия и иерархии трех конструкторов: самая глубинная – образ мира – определяет отношение к окружающему миру и дискретно изменяется в связи с изменением семантической структуры в результате деятельности. Картина мира тесно связана с процессом восприятия, от которого получает информацию об актуальной реальности, от образа мира получает систему значений и смыслов. Эти структуры — не образы объектов, а образы отношений к ним. Самая поверхностная структура — перцептивный мир, она является отражением непосредственно объектов окружающего мира.

Во многом проблема описания структуры опыта субъекта связана с тем, что она включает набор семантических признаков и отражает скорее способ получения данных, а не структуру опыта как такового. По этому поводу Е.Ю.Артемьева говорила: «Проблема соотнесения формальной модели и эмпирической реальности является крайне сложной. Во многих случаях это соотношение просто бесполезно, потому что модели, не входящие в специальный класс «парадигмальных» моделей, рано или поздно должны разойтись с реальностью. Так что иногда уместнее предполагать модели, максимально освобожденные от структурного каркаса, от формальных конструкций. Еще сложнее с проверкой аксиом, обеспечивающих эмпирическое суще-

ствование модели данного типа (непарадигмальной). Практически они никогда не проверяются» [2].

Развивая концепцию Е.Ю. Артемьевой, **Е.А. Климов** [6] предлагает тезис о том, что многоплановая специфика образа мира профессионала во многом детерминирована спецификой профессиональной деятельности, является основанием для факторов типизации. Е.А. Климов, соотнося предметные гипотезы с субъективным опытом профессионала, делает следующие выводы:

1. образы окружающего мира существенно различны у представителей разнотипных профессий,

2. социум квантуется на различные объекты по – иному в описаниях профессий разных типов, что можно считать свидетельством различий в представлениях у представителей профессий о мире,

3. существуют специфические различия в картине предметной отнесенности гнозиса разнотипных профессионалов,

4. профессионалы живут в разных субъективных мирах.

Обобщая психологические характеристики разнотипных профессионалов, Е.А. Климов предложил следующую **структуру образа мира профессионала**:

1. Дальний план: то, что известно, стабильно, но мало-значимо для человека.

2. Общий план: то, что известно «в общем», не дифференцировано.

3. Средний план: выделяемая как «моя», «интересующая меня» часть общего плана.

4. Первый план: специфические, значимые для профессиональной деятельности системные целостности.

5. Крупный план: вся совокупность оперативных образов, возникающих у человека во время работы.

6. План деталей: актуализация в сознании известных специалисту деталей (тонкостей) предмета рассмотрения.

7. Оперативный план детализации: аналитическая и синтетическая деятельность, порождение новых, в частности, и более детальных представлений во время работы.

Наиболее динамичен в обычных условиях седьмой план, наименее – первый. Образ мира профессионала состоит из вполне определенных системных целостностей, распад которых при-

вел бы к утрате профессиональной полезности представлений. Предложенная Е.А. Климовым функциональная структура образа мира, соответствующая уровням макроструктуры деятельности, является закономерным логическим шагом деятельностной детерминации структуры образа мира.

Таким образом, задача современных психосемантических исследований относительно структуры субъективного опыта профессионала заключается не только в том, чтобы выявить специфику его компонентов на различных уровнях (на перцептивном уровне, на уровне картины мира и на уровне образа мира), но и в том, чтобы в соответствии с принципами деятельностного подхода сформулировать закономерности становления профессиональных компонентов на каждом из данных уровней в процессе становления и развития профессиональной деятельности.

В течение 2007 – 2009 годов на кафедре педагогической психологии ФСУ ИПП ЯГПУ проводились исследования психосемантической репрезентации профессионально значимых понятий в структуре субъективного опыта личности. Была проанализирована психосемантическая репрезентация профессионально значимых понятий в структуре субъективного опыта представителей таких видов деятельности как педагогическая, медицинская, экономическая. Полученные в результате исследований данные позволяют подтвердить гипотезу Е.Ю. Артемьевой и А.Е. Климова о том, что образ мира профессионала во многом детерминирован спецификой профессиональной деятельности человека. Методы исследования, традиционно используемые в психосемантическом направлении психологии: сематический дифференциал Ч. Осгуда, перцептивные универсалии Е.Ю. Артемьевой, ассоциативный эксперимент и др. – являются валидными для изучения структуры субъективного опыта профессионала. Результаты исследования показали, что глубина и качество представленности профессионально значимых понятий в структуре субъективного опыта человека (на уровне перцептивного образа, картины мира или образа мира) прямо пропорционально связаны с осознанностью человеком его профессиональной деятельности и эмоциональным принятием профессии.

### *Библиографический список*

1. Артемьева, Е.Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи [Текст] / Е.Ю. Артемьева // Психология субъективной семантики. - М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. Артемьева, Е.Ю. Семантические измерения как модели [Текст] // Вестник МГУ. - 1991. - №1. - Сер. 14. Психология.
3. Артемьева, Е.Ю., Стрелков, ЮК., Серкин, В.П. Структура субъективного опыта: семантический слой и другие [Текст] // Мышление и субъективный мир. - Ярославль: Изд – во ЯрГУ, 1991.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. - М., 1982.
5. Кастанеда, К. Учение Дон Хуана [Текст]. - Киев: София, 1992.
6. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. М.: Изд-во МГУ, 1981.
8. Серкин, В.П. Методы психосемантики [Текст]. - М., 2004.

**УДК 159.95**

**© Н.В. Шарова**

### **Психология мышления и психосемантика в учебной деятельности**

Проблема познания окружающего мира достаточно давно изучается в психологии, начиная ещё с античных времен, в рамках философии и до наших дней в современных когнитивных науках. Человеческое мышление занимает особое место в процессе познания, благодаря которому человек решает не только проблемы в практической деятельности, но и сам себя озадачивает, анализирует свои действия и операции, понимает и объясняет действительность.

***Мышление** - высший познавательный психический процесс, выражающийся в активном, целенаправленном, обобщенном и опосредованном отражении действительности, а также в порождении нового знания на основе творческого преобразования чувственного опыта [9].*

Мышление в сознании человека играет ключевую роль, так как выполняет функции понимания, решения проблем и задач, целеполагания и рефлексии, которая приводит к развитию самосознания. В связи с этим развитие мышления в учебной деятельности представляет особую проблему, поскольку мышление ребенка влияет не только на преодоление трудностей и освоения определенных навыков и умений, но и на его личность в целом. Не случайно в более современных концепциях о мышлении все чаще говорят об интегративной роли мыслительных процессов в познании, деятельности и психической регуляции.

При изучении параметров психического развития ребенка, влияющих на успешность обучения, Л.И. Божович [3] выделяет в качестве необходимых следующие качества: определенный уровень мотивации, произвольности поведения и интеллектуальной сферы. Первый тест умственного развития, предложенный А.Бине, использовался для дифференциации детей, способных к традиционному обучению и неспособных. В начале 20 века считалось, да и сейчас считается, что интеллект определяет способность к обучению. Последнее время достаточно стала популярна в практике психологов концепция Л.А. Ясюковой [11] о ведущей роли речи и словесно-логического мышления в процессе обучения детей. Все это свидетельствует о необходимости учитывать закономерности функционирования мышления в процессе учебной деятельности. При этом необходимо заметить, что учебная деятельность является деятельностью учащегося, то есть его собственное преобразование себя, своих знаний, навыков и умений под влиянием деятельности учителя, его педагогической деятельности, организующей поведение, сознание и деятельность учащегося.

Таким образом, мы подошли к очень редко изучаемой и достаточно узкой, как многим кажется, проблеме, проблеме организации сознания ребенка в процессе учебной деятельности. В основном такая организация происходит в рамках формулирова-

ния цели урока, учебной задачи, алгоритмах, схемах, наглядных материалах, которые способствуют оформлению мысли ребенка. Например, задание для детей 2 класса «замените в примере умножение на сложение и сосчитайте числовое выражение» дети могут понять как смысл умножения, или же конкретно, если с подобной формулировкой дети не встречались раньше, как процесс замены знака «умножение» на знак «сложения», что приведет к ошибке в вычислениях. Этот небольшой пример показывает, насколько важно точно сформулировать ту или иную мысль взрослому для того, чтобы ребенок её правильно усвоил.

Изучением же понятий, значений слов, категорий, смыслов занимается довольно много разделов смежных наук: лингвистика, семантика, психолингвистика, психосемантика. Психосемантика существует на данном этапе своего развития больше как теоретическая наука, отрасль психологии, прикладной аспект которой ещё недостаточно проработан.

Итак, проблемы развития мышления и психосемантики сознания детей очень важны в учебной деятельности. Обратимся к некоторым теоретическим аспектам этих проблем.

Мышление в когнитивной психологии рассматривается через призму процесса переработки информации, и вследствие этого на первый план выходит анализ устройства семантической памяти и принципа отбора нужной информации. Благодаря работам Ч.Осгуда [12] начались исследования семантического пространства коннотативных значений, стали возникать новые направления в психологии - психолингвистика, психосемантика.

В психосемантике, которую начали развивать в отечественной психологии В.Ф.Петренко [6], Е.Ю.Артемьева [1;2], А.Г.Шмелев [10], В.П.Серкин [7] и др., предметом изучения стало значение как сплав «чувственной ткани» (А.Н.Леонтьев) и действия, заключенного в знаке (Л.С.Выготский). Таким образом, психосемантика изучает значения и смыслы как составляющие структуру сознания.

Развитие психосемантики в отечественной психологии началось с идей А.Н.Леонтьева о структуре сознания. А.Н. Леонтьев [5] выделяет в качестве образующих индивидуальное сознание личности три важных компонента: «чувственную ткань», «значение», «личностный смысл», которые связывают

результаты индивидуальных деятельностей и накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Если общественная природа значения тех или иных предметов и явлений действительности воплощается в его «значении», закреплённом в языковой системе, то индивидуальное восприятие и значение предметов и явлений действительности для индивида выражается в «чувственной ткани» как образ и «личностном смысле» как «значение для себя».

В отечественной психосемантике эту концепцию А.Н. Леонтьева развивает Е.Ю.Артемьева, создавшая модель «структуры субъективного опыта», где под субъективным опытом она понимает «структуры, организующие и хранящие историю индивидуальных деятельностей» [1]. В структуре субъективного опыта или, как Е.Ю. Артемьева [2] называет её, «Образ мира», выделяют слои: поверхностный («перцептивный мир», аналогичный «чувственной ткани» (А.Н. Леонтьев)), промежуточный («картина мира», семантический, смысловой) и глубинный (ядерный, «амодальные структуры», «образы мира» в узком смысле слова). В.Ф. Петренко рассматривает категориальную структуру сознания, где значение есть «обобщённая идеальная модель объекта в сознании субъекта, в котором фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности» [6].

А.Г. Шмелев, сравнивая различия в теоретических определениях «значения» между бихевиористским, когнитивистским и деятельностным подходами, определяет «значение» как тройственный морфизм [10], который объединяет *операциональное* содержание значения, заимствованное из бихевиоризма, *денотативное* – из когнитивной психологии и деятельностного подхода, *аффективно-мотивационное* – из деятельностного подхода. Он отмечает, что во всех этих компонентах отражены когнитивные, оперативные и интимно-личностные элементы деятельности.

В связи с тем, что в самой психосемантике и когнитивной психологии в целом не разработан вопрос о взаимосвязи мышления и семантической структурой сознания, о механизмах их взаимодействия, представляется довольно интересным поиск



ответов на эти вопросы в учебной деятельности, где и происходит формирование и развитие этих связей.

В ранних работах по исследованию субъективно-семантических структур учебных задач нами было показано, что субъективно-семантические характеристики задачи значимы для большинства учащихся, участвовавших в исследовании, и по ним даже возможно опознание задач, что подтверждает концепцию Дж.Брунера [4] о категоризации любых объектов в нашем сознании. Субъективно-семантическими же структурами задачи называется совокупность субъективно-семантических характеристик, которые отражают эмоционально-личностное отношение субъекта к задачам, предметно-содержательную сторону задачи и операционную составляющую задачи [8]. Также было выявлено влияние типа образовательного учреждения на формирование этих субъективно-семантических структур задач, что как раз указывает на необходимость изучать взаимосвязи мышления и структур сознания в учебной деятельности [8].

По сути дела, если соединить процесс выработки идей (понятий) и процесс формирования значений, закрепленных в слове, то получается, что исследователи мышления и психосемантики языка говорят об одном и том же, но только в случае с мышлением речь идет о процессе, а в психосемантике о результате образования идей, воплощенных в слове, в образе, в действии, то есть сгустке мысли, её материальной оболочке. Проблема в том, что каждый ученый использует свою терминологию, устоявшуюся в той или иной области научных исследований, и не пытается посмотреть на проблему шире, в то время как сейчас стал весьма популярным системный подход, который пока в психологии существует в виде абстракции, не получившей воплощения в конкретном образе. Даже сравнение работы психики человека с компьютером не дает понимания целостности и системности. В связи с этим вспоминается народная мудрость: «Всё гениальное просто», следовательно, «простое», заложенное в слове, образе, действии, является отражением «сложного», но представленного в системе или даже метасистеме. Поэтому можно отметить две тенденции в исследовании психических познавательных процессов: вычленение простейших элементов (чем занимались ассоциативные психологи конца 19 – начала 20

века), из которых складывается целое; и выделение метакогнитивных процессов (современные исследователи), являющихся системообразующими в познании. На наш взгляд, вопрос не в том, кто прав, а в том, как формируются эти системы: из отдельных элементов или же комплексов. И найти этот ответ мы можем лишь в процессе учебной деятельности, выполняя которую, ученик преобразует себя и свою психику. Конечно же, мы не исключаем роль и других ведущих видов деятельности, о которых писали А.Н.Леонтьев, Б.Д.Эльконин, В.В.Давыдов и другие, в процессе развития мышления и сознания ребенка.

Многие психологи в качестве основной функции мышления выделяют решение проблем, которые возникают в процессе жизнедеятельности человека. Обнаруживая проблему, человек формулирует для себя задачу, решение которой приведет к устранению проблемы. Однако обнаруживать проблемы и решать задачи человеку ещё нужно научиться, то есть ему необходимо освоить накопленный человечеством опыт решения задач и усовершенствовать имеющиеся способы решения. Поэтому в учебном процессе большое внимание уделяется решению самых разнообразных задач для демонстрации особенностей проблемных ситуаций, способов их решения в конкретных упражнениях и заданиях. Отсюда можно сделать предположение, что мышление, семантические связи в памяти, избирательность внимания, эмоциональная оценка происходящего и операциональная сторона познания тесно взаимосвязаны друг с другом и проявляются в учебной деятельности, обеспечивая успехи детей при освоении новых знаний, навыков и умений.

#### *Библиографический список*

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 127 с.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука, Смысл, 1999. – 350 с.
3. Божович, Л.И. Проблема формирования личности. Избр.психол.труды [Текст] / под ред. Фельдштейна. – М.-Воронеж, 1995. – 352 с.

4. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст] / пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
7. Серкин, В.П. О возможностях метода семантических универсалий Е.Ю.Артемьевой //Вест. МГУ.Сер.14.Психология. – 2000. – №2. – С.74-79.
8. Шарова, Н.В. Влияние внешних условий решения задач на их субъективно-семантические структуры [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 214 с.
9. Шарова, Н.В., Нижегородцева, Н.В. Общая психология: введение в психологию и познавательные процессы [Текст]: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – 143 с.
10. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
11. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст]. – СПб.: Речь, 2003г. – 384 с.
12. Osgood Ch., Susi C.Y., Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957.

**УДК 37.013**

**© Н.Э. Солянин**

### **Чувство юмора как компонент психологической структуры этнической толерантности**

В настоящее время проблема этнической толерантности является одной из самых популярных в различных областях науки и практики. Существует множество подходов к определению и исследованиям толерантности. Ощущается недостаточная ис-

следованность структуры толерантности, её сущностных характеристик и компонентов.

Одна из классификаций психологических подходов к рассмотрению толерантности принадлежит С. Л. Братченко [2].

В нашем исследовании, согласно классификации С. Л. Братченко, реализован диверсификационный подход, суть которого в следующем: содержание толерантности не сводится к одному свойству. Это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен.

Поэтому этническую толерантность мы определяем как интегральное свойство целостной индивидуальности человека (в соответствии с концепцией индивидуальности Б. Г. Ананьева) в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств. Считаем, что психологической основой толерантности человека является структура психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности: индивидуальный, субъектный, личностный.

На основе имеющихся подходов к определению толерантности и этнической толерантности и результатов исследования были определены структурные компоненты этнической толерантности. Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б. Г. Ананьева [1], компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом.

**Таблица 1**

**Компонентный состав психологической структуры  
этнической толерантности**

| Уровни индивидуальности человека | Структурные компоненты этнической толерантности | Условное обозначение |
|----------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------|
| Личностный                       | 1. Коммуникативная толерантность                | КТ                   |
|                                  | 2. Агрессивность                                | АГР                  |
|                                  | 3. Враждебность                                 | ВР                   |
|                                  | 4. Эмпатия                                      | ЭМ                   |
|                                  | 5. Этническая идентичность                      | ГИ                   |
|                                  | 6. Самооценка                                   | СО                   |
|                                  | 7. Социальная дистанция                         | СД                   |
|                                  | 8. Авто- и гетеростереотипы                     | АГС                  |
| Субъектный                       | 9. Эффективность поведения в конфликте          | ЭП                   |
|                                  | 10. Интеллект                                   | ИНТ                  |
| Индивидуальный                   | 11. Нервно-психическая устойчивость             | НПУ                  |

Все выделенные в процессе теоретического анализа этнической толерантности индивидуальные качества вошли в структуру этнической толерантности. Выделенные качества образуют взаимосвязи разных уровней значимости, обеспечивая структурную целостность этнической толерантности. В структуре этнической толерантности представлены все уровни индивидуальности человека – личностный, субъектный, индивидуальный.

Определены базовые компоненты психологической структуры этнической толерантности, имеющие наибольший вес в структуре: коммуникативная толерантность (КТ), нервно-психическая устойчивость (НПУ), эффективность поведения в конфликте (ЭП), агрессивность (АГР).

Коммуникативная толерантность коррелирует со всеми остальными компонентами структуры этнической толерантности, поэтому, по сути, по уровню коммуникативной толерантности можно судить об уровне выраженности этнической толерантности.

В процессе анализа литературы нами было замечено, что многие авторы выделяют в качестве компонента этнической толерантности наличие чувства юмора (Т. П. Ермилина, Г. Оллпорт, Г. У. Солдатов, Л. А. Шайгерова и др.). Например, Г. Оллпорт рассматривал чувство юмора прежде всего как способность посмеяться над собой. Она снижает потребность чувствовать превосходство над другими.

В научной литературе нет единства мнений относительно определения «чувство юмора». Большинство исследователей рассматривает чувство юмора как важнейшую характеристику личности. Она считается желательной чертой у потенциальных друзей, брачных партнеров.

Большая часть исследователей склоняются к тому, что юмор является универсальной человеческой активностью. В социальных взаимодействиях юмор приобретает много различных форм: «скрытые шутки», спонтанные шутки и непреднамеренные забавные высказывания.

По мнению Рода Мартина, психологические функции юмора включают когнитивные и социальные преимущества положительной эмоции радости, её использование как способа со-

циальной коммуникации и влияния, а также как средство снятия напряжения, управления эмоциями и совладания со стрессом [5].

С. Ю. Головин определяет чувство юмора как способность подмечать в явлениях комические стороны, эмоционально откликаясь на них. Неразрывно связано с умением обнаруживать противоречия в окружении — например, замечать, а иногда и утрировать противоположность положительных и отрицательных черт в каком-то человеке, чью-то кажущуюся значительность и несоответственное ей поведение и прочее. По отношению к объекту юмора сохраняется дружелюбие. Судить о наличии или отсутствии чувства юмора можно по тому, как человек понимает шутки, анекдоты, шаржи, карикатуры, улавливает ли комизм ситуации, способен ли смеяться не только над другими, но и тогда, когда сам становится объектом шутки. Отсутствие или недостаточная выраженность чувства юмора свидетельствуют как о сниженном эмоциональном уровне, так и о недостаточном интеллектуальном развитии [3].

С психологической точки зрения юмор — это положительная эмоция, вызываемая радостью, которую в социальных контекстах обычно вызывает когнитивный процесс оценки, включающий восприятие шуточного, несерьёзного несоответствия, которая на поведенческом уровне выражается соответствующей мимикой и жестами [5].

Таким образом, чувство юмора — сложный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и межличностные аспекты. Все они имеют значение для психического и эмоционального здоровья. Когда люди шутят друг с другом по поводу своих проблем или потенциально угрожающей жизненной ситуации, они способны изменить своё восприятие ситуации, эмоциональное состояние и характер отношений друг с другом.

Теории юмора можно классифицировать следующим образом [5]:

1. Теории несовместимости. Юмор возникает вследствие понимания несовместимости между ожиданием слушателя и тем, что произошло, конечным результатом. К данной группе теорий относятся:

- теория неконгруэнтности (юмор возникает из столкновения разнородных и плохо согласующихся с друг другом идей или ситуаций, выходящих за рамки привычных форм поведения);

- теория амбивалентности (человеку бывает смешно, когда он испытывает двойственный чувства);

- конфигурационная теория (юмор возникает, когда элементы, вначале казавшиеся не связанными между собой, вдруг складываются в единую картину).

2. Теории враждебности. Смешное заключается в нахождении чувства превосходства над чем-либо или в преодолении препятствия или агрессии, нападения на какой-то объект. К данной группе теорий относятся:

3. Теория превосходства (смех возникает тогда, когда мы чувствуем себя не столь глупыми, несчастными или слабыми, как окружающие)

4. Теории высвобождения. Смешное является результатом высвобождения психической энергии, высвобождения человека от некоторого ограничения. Функция юмора рассматривается как снятие стресса и напряжения. Приверженцы данной группы теорий считают, что юмор преобразует отрицательные чувства в нечто противоположное – источник смеха. Роль юмора сводится к защите человеческого Я.

5. Семантическая теория юмора. Юмористический эффект возникает при внезапном пересечении двух независимых контекстов в точке бисоциации, когда два контекста, совершенно друг другу чуждые, начинают казаться нам ассоциированными – так возникает когнитивный диссонанс, который компенсируется реакцией смеха. В основе юмористического эффекта лежит столкновение контекстов, а не простого языкового смысла.

Для изучения чувства юмора использовалась методика Е. И. Рогова «Чувство юмора» [4]. Данная методика позволяет определить наличие чувства юмора и его уровень. Состоит из двух частей. Задания из части «А» позволяют количественно отразить уровень чувства юмора, а задания из части «Б» - склонность к юмористическому чтению, т. е. стремление удовлетворять чувство юмора.

Для определения уровня выраженности этнической толерантности использовался тест изучения уровня коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

В исследовании приняли участие 30 учеников школы № 36 в возрасте 14-15 лет.

Значение выраженности уровня чувства юмора варьируют от 32 до 57 баллов. Среднее значение – 41, 1 балл, что свидетельствует о недостаточном развитии чувства юмора у подростков. Высокому уровню выраженность чувства юмора соответствует лишь у 7 (23 %) подростков. Среднему уровню соответствует 9 (30 %) человек. У 14 (47 %) выраженность чувства юмора соответствовала низкому уровню.

Для обработки данных использовался пакет SPSS. Для проверки распределений изучаемых показателей использовался критерий Колмогорова – Смирнова с поправкой Лиллиефорса. Было установлено, что ряд распределений отклоняется от нормального на уровне значимости  $p < 0,05$ . В связи с этим в качестве показателя корреляционной взаимосвязи использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена. В результате статистической обработки установлена значимая взаимосвязь: между чувством юмора и коммуникативной толерантностью (-0,417). Связь является прямой, т. к. по методике В. В. Бойко максимальный балл соответствует минимальному уровню коммуникативной толерантности

Выявленная корреляционная связь указывает на то, что прямо пропорционально уровню выраженности чувства юмора у подростков увеличивается выраженность коммуникативной толерантности.

Также можно сделать предположение о том, что чувство юмора является компонентом психологической структуры этнической толерантности.

#### *Библиографический список*

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст]. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. - 339 с.
2. Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Текст] // Педагогика разви-



тия: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104–117.

3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст]. – М., 1998.

4. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 2001.

5. Род, М. Психология юмора [Текст]. – СПб.: Питер, 2009.

**УДК 37.013**

**© В.Н. Горчагов**

### **Система мониторинга в образовании в компетентностном подходе**

Внедрение компетентностного подхода в образование вносит новые тенденции не только в изменение структуры образования, но и в получение, измерение и интерпретацию информации, собранной в процессе исследования данной системы. Одной из таких тенденций является внедрение мониторинга как метода по сбору и обработке информации.

Понятие «компетентностный подход» в образовании определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В таком понимании цель компетентностного подхода в образовании - создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, а результат – приобретение школьниками некоторого набора компетентностей [1].

Мониторинг в сфере образования рассматривается с нескольких позиций. Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев предлагают рассматривать мониторинг в педагогическом процессе в русле системо-деятельностного способа рассмотрения [3], определяя социальную сущность мониторинга, что, по их мнению, служит главным средством контроля и учета передачи социального опыта подрастающим поколениям.

Исследователи Е.А.Кальней, С.Е.Шишов понимают мониторинг в образовании как регулярное отслеживание качества усвоения учащимися знаний и умений в учебном процессе [3]. Авторы отмечают, что в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий, и тем самым обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Представление еще одной позиции в понимании мониторинга дает А.Н. Майоров, предлагая считать таковым систему сбора, обработки, хранения и распространение информации об образовательной системе или отдельных ее элементов, ориентированную на информационное обеспечение управления, позволяющую судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающую прогноз его развития [3].

На основе имеющихся представлений о сущности понятия «мониторинг» в системе образования разработано наиболее общее определение *мониторинга* – это «система организации сбора, хранения, обработки, анализа и распространения информации о деятельности школы, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием одной или нескольких систем образовательного учреждения и прогнозирование их развития» [3].

В компетентностном подходе в образовании мониторинг служит быстрым и эффективным инструментом для определения основного объекта исследования, которым в данном подходе являются компетентности и компетенции.

Понятия «компетентность» и «компетенция» являются базовыми в компетентностном подходе. В отношении профессиональной педагогической деятельности понятие «компетентность» определяется как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [4]. «Компетенция» - «опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» [там же]. Таким образом, компетентность явля-

ется характеристикой субъекта деятельности, а компетенция – характеристикой деятельности и ситуации.

Мониторинг в компетентностном подходе имеет два полюса. Первый связан с изучением прикладных компетентностей и компетенций, где применяется тестовый инструментарий. Второй включает в себя диагностику таких социальных компетентностей и компетенций, изучение которых опирается на применение таких методик, как экспертные оценки, косвенные данные [2]. Отмечается, что развитие системы мониторинга в данных плоскостях идет неравномерно, так как изучение прикладных компетентностей и компетенций разработано более детально, чем социальных. Данная тенденция связана с рядом ограничений диагностики компетентностей и компетенций:

1. Ограничение возможности создания соответствующих социально-диагностических ситуаций, которые определяются мерой поглощенности жизненного пространства ребенка пространством детско-взрослых отношений, чем взрослее ребенок, тем эта мера ниже.

2. Стратегическая ориентация на предельную картину образовательного результата (а она неизбежно включает и мотивационно-смысловую сферу учащегося) создает предпосылки для притязаний педагога на то, что он может и должен контролировать и направлять ребенка в тех отношениях, которые по сути затрагивают сферу личностного самоопределения

3. Внешняя диагностика, затрагивающая эмоциональные аспекты действия, редко дает точную картину[2].

В процессе разработки и внедрения мониторинга как основного метода изучения ключевых компетентностей и компетенций сложились три различных техники мониторинговых исследований: TIMSS, PIRLS и PISA[2].

Первоначально был разработан и проведен PIRLS. Данный проект был направлен на исследование «грамотности чтения». Объектом исследования были учащиеся, имеющие опыт школьного обучения (преимущественно дети 5-9 лет). Тестирование было сфокусировано на процессе понимания текстов двух категорий: информационных и литературных [2].

Следующим стал международный проект TIMSS, посвященный исследованию качества математического и естественно-

научного образования в начальной и основной школе. Исследования проводились в 1995, 1999 и 2003 гг. В рамках TIMSS разработаны тесты достижений для 4 и 8 классов[2].

Вслед за проектами TIMSS и PIRLS был инициирован крупнейший проект PISA, нацеленный на мониторинг образовательных результатов сразу в трех областях (математика, естествознание и чтение). Именно в проекте PISA акцент на функциональности знаний-умений-навыков получил наиболее последовательное воплощение. Так, в диагностических материалах был представлен новый тип задач, носящих междисциплинарный характер и моделирующих сложные проблемные ситуации высокой значимости [2].

Исходя из представленных данных, можно утверждать, что мониторинг в компетентностном подходе развивается на международном уровне и имеет перспективы развития в отечественной системе образования.

#### *Библиографический список*

1. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
2. Мониторинг учебно–предметных компетенций в начальной школе [Текст] / под. ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина.- М.: Университетская книга, 2007. - С.22.
3. Писарева, С.А. Мониторинг, статистика, социология в деятельности образовательного учреждения [Текст]: учебное пособие / С.А. Писарева, С.А. Иванов, Е.В. Пискунова. - М.: НФПК ООО «Минирал», 2005. – 184 с.
4. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст] / под редакцией Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. Разработан по государственному контракту №П243 от 11.09.2006.

© Т.В. Ледовская

**Личностные свойства и успешность учебной деятельности  
студентов с разным доминирующим типом  
функциональной асимметрии мозга**

Гуманизация образования, переход к личностно-ориентированному и компетентностному подходу предполагают обучение в вузе с учетом всех особенностей индивидуальности студента.

Б.Г. Ананьев определял индивидуальность как «единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека и индивида» [2, с. 334].

В качестве конструкторов, входящих в понятие «индивидуально-типологические особенности», мы включаем индивидные характеристики, так как они «являются первичными и существуют на всех уровнях» [1, с. 209]. Однако наряду с ними мы рассматриваем личностные и субъектные свойства. Индивидные характеристики на первых этапах формирования личности влияют на темп и направление образования личностных свойств человека [1], при этом человек как индивидуальность может быть понят лишь в качестве единства и взаимосвязи его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида.

Предположение о том, что индивидуально-типологические особенности влияют на успешность обучения студентов первого курса вуза, подразумевает то, что определенное влияние на академическую успеваемость окажет функциональная асимметрия мозга (ФАМ) и личностные свойства студентов с разным доминирующим полушарием головного мозга.

Проверка этой гипотезы подразумевает решение следующих задач: 1) определение уровня академической успеваемости в группах студентов с разным типом ФАМ; 2) выявление доминирующих акцентуаций характера в группах студентов с разным типом ФАМ; 3) определение различий в степени выра-

женности акцентуаций; 4) определение взаимосвязи уровня академической успеваемости с акцентуациями характера студентов в исследуемых группах. 5) выявление доминирующих личностных особенностей; 6) определение различий в степени выраженности личностных характеристик в группах студентов; 7) определение взаимосвязи уровня академической успеваемости с характеристиками личности студентов в исследуемых группах.

В исследовании приняли участие 255 студентов первого курса в возрасте от 16 до 23 лет, обучающихся на направлениях «Конфликтология» (n=83), «Психология» (n=22), «Социология» (n=25); специальностей: «История с дополнительной специальностью психология» (n=17), «Менеджмент организации» (n=55), «Организация работы с молодежью» (n=33), «Социальная педагогика» (n=20) ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». из них девушки – 218 человека, юноши – 37 человек.

Диагностика ФАМ в группах студентов проводилась с помощью функциональных проб [3]. Методика основана на определении асимметрии зрения, слуха и асимметрия функционирования рук и ног. Доминирование полушария определяется путем подсчета зафиксированных результатов.

Диагностика личностных свойств в группах студентов проводилась с использованием следующих методик: 1) тест определения акцентуации характера (взрослый вариант) (Г. Шмишек) [4, с. 86-92]. Методика определяет уровень развития у испытуемого десяти акцентуаций (демонстративность, застенчивость, педантичность, возбудимость, гипертимность, дистимность, тревожность, экзальтированность, эмотивность, циклотимность). 2) Фрайбургский личностный опросник FPI (модифицированная форма В) (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел) [6, с. 274-286]. Методика предназначена для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения, представленных двенадцатью шкалами: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия–интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинизм–феминизм.

Успешность учебной деятельности определялась по уровню академической успеваемости - среднему значению отметок, полученных студентом как по всем дисциплинам промежуточной аттестации и экзаменационной сессии, так и по профильным и не профильным предметам.

Были получены следующие результаты:

1. Получены средние значения общей оценки уровня академической успеваемости ( $M_x$ ), а также успеваемости по профильным, непрофильным дисциплинам и коэффициент вариации ( $C_v$ ) отметок. Из таблицы 1 видно, что в целом академическая успеваемость у студентов с доминирующим левым типом ФАМ ниже успеваемости студентов в других группах. Данные по успеваемости, полученные в группе студентов с амбивалентным типом ФАМ, имеют наибольший показатель среди других групп. Студенты с правополушарным типом ФАМ по трем показателям успеваемости имеют различные оценки.

Таблица 1

Академическая успеваемость в группах студентов  
с разным типом функциональной асимметрии мозга

|                       | профильные дисциплины |       | профильные дисциплины |       | общий уровень успеваемости |       |
|-----------------------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------------|-------|
|                       | $M_x$                 | $C_v$ | $M_x$                 | $C_v$ | $M_x$                      | $C_v$ |
| Левый тип ФАМ         | 3,87                  | 16,11 | 3,88                  | 14,77 | 3,88                       | 14,04 |
| Правый тип ФАМ        | 4,04                  | 14,74 | 3,88                  | 13,45 | 3,92                       | 13,27 |
| Амбивалентный тип ФАМ | 4,02                  | 18,50 | 4,00                  | 16,92 | 4,02                       | 16,98 |

Статистическая значимость различий в уровне академической успеваемости студентов оценивалась с помощью критерия t-Стьюдента. На статистическом уровне значимых различий по всем показателям успеваемости между тремя группами студентов не выявлено.

2. При определении парциального вклада успеваемости профильных и непрофильных дисциплин в показатель общей успеваемости с помощью коэффициента корреляции r-Спирмена было установлено следующее: у студентов с левым типом ФАМ вклад успеваемости по дисциплинам профильного цикла больше ( $r=0,912$  при  $p \leq 0,001$ ), чем по дисциплинам непрофильным

( $r=0,896$  при  $p\leq 0,001$ ); у правополушарных был получен обратный результат - вклад успеваемости по дисциплинам непрофильного цикла больше ( $r=0,888$  при  $p\leq 0,001$ ), чем по дисциплинам профильным ( $r=0,868$  при  $p\leq 0,001$ ).

2. В изучаемых группах студентов преобладает примерно одинаковый уровень выраженности акцентуаций характера: «экзальтированность» представлена как доминирующая во всех группах; «циклотимность» преобладает у студентов с левым и амбивалентным типом ФАМ; «тревожность» - в группе с правым и левым типом ФАМ. Студенты с правым типом ФАМ также имеют доминирующую акцентуацию «гипертимность», акцентуация «возбудимость» у них не выражена, а у амбивалентного типа не представлена акцентуация «застывание».

Статистически-значимых различий в уровне развития акцентуаций характера (по критерию t-Стьюдента) в трех изучаемых группах студентов не выявлено.

3. Во всех трех группах академическая успеваемость взаимосвязана с разными акцентуациями. У группы студентов с правым типом ФАМ акцентуация характера «циклотимность» образует корреляционную связь с показателем академической успеваемости  $r=0,622$  при  $p\leq 0,01$ ; в группе студентов с левым типом ФАМ акцентуация «застывание» коррелирует с успеваемостью  $r=0,170$  на уровне значимости  $p\leq 0,01$ ; взаимосвязь между успеваемостью и акцентуацией в группе студентов с амбивалентным типом ФАМ установлена по показателю «экзальтированность», который является доминирующим у этой группы студентов,  $r=-0,401$  при  $p\leq 0,05$ .

4. При изучении личностных свойств, представленных двенадцатью шкалами, было выявлено, что у студентов с правым типом ФАМ отсутствует черта «застенчивость». Тот факт, что авторы методики определяют совокупность диагностируемых черт личности как структуру, позволил нам оформить данные, полученные в результате анализа матрицы интеркорреляций, в структурограмму и провести ее структурно-функциональный анализ. Получены следующие результаты: наиболее значимыми (в соответствии с концепцией системогенеза учебной деятельности наиболее значимыми в структуре являются те свойства, которые образуют наибольшее количество корреляционных связей с дру-



гими личностными свойствами [5]) у студентов с правым типом ФАМ являются «депрессивность» и «общительность». Базовыми личностными характеристиками являются «невротичность», «депрессивность», «эмоциональная лабильность» (базовыми являются те характеристики, «вес которых значительно превышает среднее значение в структуре» [5; 223]).

У студентов с доминирующим левым типом ФАМ наиболее значимыми личностными свойствами являются «депрессивность», «экстраверсия–интроверсия» и «маскулинизм–феминизм». Базовыми в структуре личностных свойств являются «спонтанная агрессивность», «депрессивность», «экстраверсия–интроверсия» и «маскулинизм–феминизм».

Личностные свойства студентов с амбивалентным типом ФАМ представлены следующими наиболее значимыми чертами личности: «экстраверсия–интроверсия», «эмоциональная лабильность», «маскулинизм–феминизм». Базовыми личностными свойствами являются «депрессивность», «экстраверсия–интроверсия», «эмоциональная лабильность» и «маскулинизм–феминизм».

5. Проверая значимость различий уровня выраженности личностных характеристик в трех группах студентов по критерию t-Стьюдента, мы получили следующие результаты: 1) личностные характеристики группы студентов с доминирующим правым полушарием головного мозга статистические не отличаются от уровня выраженности личностных особенностей в группе студентов с левым доминирующим полушарием; 2) группа студентов с доминирующим левым полушарием головного мозга и группа студентов-амбивалентов имеют три отличия в развитии личностных характеристик на уровне значимости  $p \leq 0,05$ : в компоненте «уравновешенность» ( $t=1,813$ ), «реактивная агрессивность» ( $t=2,481$ ) и «маскулинизм–феминизм» ( $t=1,764$ ); 3) группы студентов с доминирующим правым полушарием головного мозга имеют два статистически значимых отличия в выраженности личностных характеристик на уровне значимости  $p \leq 0,05$  по компонентам «невротичность» ( $t=1,784$ ) и «общительность» ( $t=-1,861$ ).

Анализ основных показателей личностных свойств в группах студентов с разным доминирующим типом ФАМ содержится в табл. 2.

Таблица 2

Основные показатели личностных свойств студентов с разным типом функциональной асимметрии мозга

| №  | Личностные характеристики                                                        | Тип функциональной асимметрии мозга |                   |                   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
|    |                                                                                  | Правый                              | Левый             | Амбивалентный     |
| 1. | Количество выраженных черт личности                                              | 11                                  | 12                | 12                |
| 2. | Общее количество <i>r</i> связей черт личности                                   | 28                                  | 86                | 33                |
| 3. | Количество сильных <i>r</i> связей ( <i>p</i> ≤0,001)                            | 4                                   | 55                | 8                 |
| 4. | Средний вес черты личности ( $\Sigma_{\text{ср.}}$ )                             | 2,55                                | 31,75             | 7,66              |
| 5. | Показатель интегрированности черт личности                                       | 28                                  | 381               | 92                |
| 6. | Базовые черты личности                                                           | Депр; Невр; ЭЛ                      | Депр; ЭИ; МФ; СА. | Депр; ЭИ; МФ; ЭЛ. |
| 7. | Ведущие черты личности                                                           | Депр; Разд.                         | СА; ЭИ; МФ.       | Невр; Разд; Отк.  |
| 8. | Значимые различия средних значений развития черт личности в группах ( <i>t</i> ) | 0                                   |                   |                   |
|    |                                                                                  |                                     | 3                 |                   |
|    |                                                                                  | 2                                   |                   |                   |

**Примечание:**

**МФ** - маскулинизм-феминизм; **СА** - спонтанная агрессивность; **Невр** – невротичность; **ЭИ** – экстраверсия-интроверсия; **ЭЛ** – эмоциональная лабильность; **Депр** – депрессивность; **Отк** – открытость; **Разд** - раздражительность

Из таблицы видно, что личностные свойства студентов трех изучаемых групп имеют связи разных уровней значимости. Наибольшее количество связей образуют личностные характеристики группы студентов с доминирующим левым типом ФАМ.

Все три изучаемые группы включают одну общую базовую личностную характеристику «депрессивность». Группы студентов с доминирующим левым и амбивалентным типом ФАМ также имеют общие базовые характеристики «экстраверсия-интроверсия» и «маскулинизм-феминизм».

6. Ведущими личностными характеристиками у студентов с правым типом ФАМ являются «депрессивность»  $r=0,210$  и «раздражительность»  $r=-0,267$  при  $p \leq 0,05$  («качества, имеющие

значимые связи с показателями успешности деятельности, называются ведущими» [5; 224]); ведущими личностными характеристиками в группе студентов с левым типом ФАМ являются свойства «спонтанная агрессивность» ( $r=-0,130$  при  $p\leq 0,05$ ), «экстраверсия-интроверсия» ( $r=-0,216$  при  $p\leq 0,01$ ), «маскулизм-феминизм» ( $r=-0,121$  при  $p\leq 0,05$ ); в группе студентов с амбивалентным типом ФАМ ведущими являются «невротичность» ( $r=-0,375$ ), «раздражительность» ( $r=-0,428$ ), «открытость» ( $r=-0,360$ ) при  $p\leq 0,05$ .

Результаты, полученные на этом этапе исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1. В целом можно отметить, что успеваемость студентов с разным доминирующим типом ФАМ статистически не отличается. По данным средних значений успеваемости у студентов с левым типом ФАМ ниже по всем дисциплинам, в отличие от студентов других групп. У амбивалентов средняя академическая успеваемость по всем показателям выше четырехбалльного значения. Группа с правым типом ФАМ по трем показателям успеваемости имеет значения от 3,8 до 4-х баллов. Парциальный вклад профильных дисциплин в общий показатель успеваемости у студентов с левым типом ФАМ выше, чем непрофильных. Правополушарные студенты имеют противоположные результаты.

2. В трех группах студентов с разным типом ФАМ преобладает разный состав акцентуаций характера; доминирующие акцентуации в выборках представлены неодинаковым набором свойств. Показатель академической успеваемости в группах образует взаимосвязи разных уровней значимости с разными психологическими особенностями.

3. Структура черт личности студентов трех типов ФАМ представлена разным набором свойств. Каждая группа испытуемых характеризуется специфическими доминирующими чертами личности, которые образуют уникальные взаимосвязи с показателем академической успеваемости.

#### *Библиографический список*

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] /Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л., 1969. – 107 с.
3. Брагина, Н.Н. Функциональные асимметрии человека [Текст] /Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
4. Лабораторный практикум по психологии [Текст]: методическое пособие в 2 ч. Ч.1 /сост.: Н.В. Нижегородцева, Н.В. Шарова, Т.В. Жукова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 112 с.
5. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] /Н.В. Нижегородцева /монография. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 338 с.
6. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн.1 [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.: ил.

**УДК 373.3**

**© Т.В.Волкова**

### **Изучение чтения младших школьников в рамках системогенетической концепции**

Переход к новым образовательным стандартам предполагает смену требований к основным результатам образования. Согласно стандартам второго поколения для основного общего образования, основным результатом образования становится сформированное «умение учиться». Исходя из этого, основное внимание уделяется формированию «универсальных учебных действий» (УУД), которые позволяют учащемуся действовать самостоятельно при получении образования. УУД носят надпредметный характер и имеют универсальное значение для различных видов деятельности ученика. В этом отношении особое значение приобретает вопрос об успешности овладения смысловой стороной чтения как основе формирования УУД, поскольку программы по учебным предметам ориентированы на умение преобразовывать информацию в различных формах, а одной из ключевых компетентностей выделяется умение работать с различными источниками информации. Следует отметить, что от

успешности овладения чтением зависит успешность обучения учащегося по многим предметам, так как без понимания смысла высказывания невозможно ответить как на вопросы после текста, так и не составить план ответа и не решить математическую задачу. По мнению А.Н. Леонтьева, «...отдельный индивид в качестве человека не существует вне общества. Он становится человеком лишь в результате процесса присвоения им человеческой деятельности»[2]. Присущие только человеку виды деятельности он назвал родовыми, особенность которых видел в том, что без их усвоения индивид не сможет стать полноценным членом общества. Таким образом, чтение является родовым видом деятельности, который отличает человека от животных.

Следует отметить, что существует некоторое расхождение в понимании последовательности этапов чтения и на сущность собственно смысловой стороны чтения.

Т.Е. Егоров выделяет три этапа процесса чтения: аналитический, образования и развития целостных структур, образования и развития автоматизированных процессов, полагая, что понимание текста присутствует на каждой ступени, но характеризуется своеобразием[1]. Полноценное понимание прочитанного достигается не только при успешном прохождении этих трех этапов, но и при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Д.Б.Эльконин выделяет техническую сторону чтения и смысловую, полагая, что постижение смысла невозможно без высокого уровня техники чтения[8].

И.Р. Гальперин выделяет три уровня текста – фактуальный, подтекстовый и концептуальный, считая, что полноценное понимание достигается лишь при раскрытии всех трех слоев. Н.С. Рождественский выявляет три ступени понимания смысла речи - фактическую сторону, подтекст и внутреннюю мотивацию речи или план смысла. А.Э. Симановский поясняет, что степень понимания зависит от уровня построения языковой системы и, исходя из классификации О.Л. Каменской, выделяет уровень текста (или уровень фрагментов знаний) и уровень областей текстов (или уровень отраслей знаний).

Перечисленные уровни понимания текста позволяют говорить о понимании как о динамическом процессе [7]. В связи с

этим видится возможным выделение основных фаз понимания. Первая фаза – предпонимание, которое представляет собой состояние готовности ученика к пониманию. Вторая – генетическая, предполагающая генезис нового знания. Третья фаза – структурное понимание, характеризующаяся возникновением новой понятийной сети. Четвертая стадия – фаза системного понимания, образующая систему понятий в общей подсистеме понятий, описывающих данную предметную область.

Для осуществления понимания текста необходимо соблюдение ряда условий. Во-первых, это поиск и нахождение контекста воспринимаемого высказывания. Во-вторых, это знание базисных семантических или глубинных синтаксических структур, которые выражают эмоциональные или логические системы отношений. В-третьих, это выделение внутреннего смысла, подтекста[3]. Таким образом, А.Р. Лурия поясняет, что для овладения общим смыслом необходимо понимание отдельных слов, фраз и текста в целом.

Следует отметить, что овладение техникой чтения происходит в рамках формирования стартовой готовности к школе, поскольку осуществляется благодаря такому уровню психического развития ребенка, который позволяет успешно начать обучение. На данном этапе чтение носит первоначальный характер и не предполагает полноценного понимания прочитанного. Овладение смыслом осуществляется благодаря качественным изменениям психики ребенка и формированию механизмов и способов учебной деятельности. Эти изменения и определяют вторичную готовность к обучению, в частности, готовность к овладению смысловым чтением [4].

Опираясь на положение Рубинштейна о том, что «учение... следует за игрой и предваряет труд» [5], Н.В. Нижегородцева делает вывод об универсальном характере учебной деятельности для усвоения новых видов деятельности[4]. В процессе обучения в первом классе психологическая структура учебной деятельности приобретает свойства системы и становится универсальной основой для усвоения смысловой стороны чтения. Психологическая структура смыслового чтения формируется в структуре уже освоенного первоначального чтения, структурные компоненты которого используются в качестве «строительного материала», обеспечи-

вая целостность чтения как деятельности. Таким образом, в период усвоения первоначального чтения формируются психологические структуры учебно-важных качеств, которые обеспечивают усвоение чтения как нового вида деятельности.

Рассматривая готовность младших школьников к усвоению чтения как нового вида деятельности в рамках системогенетической концепции, необходимо отметить следующее:

1. Согласно положению В.Д. Шадрикова, психологическая структура деятельности с самого начала складывается как целостность[6]. Сформированность элементарной учебной деятельности влияет на формирование первичной готовности к чтению, которая составляет основу чтения как нового вида деятельности или вторичной готовности. Таким образом, уровень сформированности элементарной учебной деятельности в дошкольном возрасте оказывает влияние на успешность овладения чтением младшими школьниками как новым видом деятельности.

2. Подобно тому, как психологической основой готовности к обучению является психологическая структура учебной деятельности[4], психологической основой готовности к чтению является психологическая структура чтения как деятельности. Исходя из того, что успешность в овладении чтением зависит от уровня сформированности элементарной учебной деятельности, психологическая структура учебной деятельности является основой для формирования психологической готовности к чтению. По этой причине предполагаемое нами эмпирическое исследование будет включать диагностику структуры учебной деятельности и диагностику структуры чтения как деятельности.

3. Психологической основой готовности к чтению является структура учебно-важных качеств, заключенных в пять функциональных блоков[4]: личностно-мотивационный (учебная мотивация, мотивация к чтению, отношение к школе, отношение к себе), принятия учебной задачи (принятие задачи), представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности (смысловая догадка, узнавание и понимание инвертированных речевых конструкций, узнавание и понимание пассивных речевых конструкций, объем активного словаря, объем пассивного словаря, понимание скрытого смысла, знание морфологии, знание синтаксиса), информационная основа деятельности (зри-

тельное восприятие пространственно-ориентированных структур, целостность восприятия, удержание зрительных стимулов, логическое мышление, оперативная память, творческое воображение) и блок управления деятельностью (обучаемость, производственная регуляция деятельности).

#### *Библиографический список*

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.
3. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
4. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 360 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд. мин. прос. РСФСР, 1946. – 703 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
7. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

**УДК 37.04**

**© Л.Н. Курочкина**

#### **Психологические особенности обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования**

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился человек, он никогда не может считать себя окончательно образованным. В этом состоит основная осо-



бенность развития личности, ее индивидуального опыта, самосознания и мышления. Процесс познания не заканчивается на каком-то определенном этапе (школьном или вузовском), а продолжается на протяжении всей жизни. Помимо естественной потребности в получении знания для самореализации, постоянные перемены в обществе диктуют необходимость профессионального совершенствования. Стремительные изменения в различных сферах жизни: социально-экономической, политической, культурной – приводят к нестабильности на рынке труда и к безработице.

В условиях кризиса большинство ведущих предприятий вынуждены проводить масштабные сокращения персонала. По данным Росстата, число безработных в России в первом квартале 2009 года составило 7,1 миллиона человек, что на треть больше, чем в январе-марте 2008 года. Ярославская область вошла в десятку регионов с наиболее активным темпом роста безработицы – более 3%.

В этой ситуации на первый план выступают такие профессиональные качества человека, как уровень образования. Именно образование дает возможность сориентироваться и вновь стать востребованным на рынке труда. И речь идет не только о повышении квалификации, а порой и о смене профессии. Актуальным становится получение дополнительного образования.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) является одной из наиболее интенсивно развивающихся структур непрерывного образования в экономически развитых государствах. В то же время его важность для развития всей системы отечественного образования остается не оцененной должным образом.

Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых - его усиливающееся как по содержанию, так и по организации выделение в отдельную структуру, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ и форм обучения.

Сегодня на территории Российской Федерации в системе ДПО функционируют более 2000 образовательных учреждений.

Закон об образовании гласит: «Основная цель дополнительного образования - непрерывное повышение квалификации рабочих, служащих, специалистов в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов [1].

Образование взрослых призвано решать одновременно несколько задач:

- 1) удовлетворение потребностей личности в самосовершенствовании;
- 2) удовлетворение потребностей экономики в подготовке конкурентоспособных кадров как главной производительной силы общества;
- 3) удовлетворение потребностей общества в формировании социально активной, адаптирующейся к реалиям жизни личности.

При этом целевые функции образования взрослых многосторонни: восполнение пробелов, имеющих в профессиональной подготовке, оперативная адаптация к нововведениям, рост профессионального мастерства, обогащение политической и духовной культуры личности.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 году: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в обществе, которому принадлежит» [2]. В нашем обществе принято считать взрослым человека, достигшего физиологической и психологической зрелости; личность, социально сформированную, способную принять на себя экономическую и моральную ответственность за свою жизнь и поведение.

Период зрелости не представляет собой какого-то застывшего на определенном уровне образования. Жизненный путь личности взрослого человека включает в себя процессы становления, стабилизации и перестройки жизненных планов, осмысления и переосмысления окружающего мира и самого себя в нем. Учеными доказано, что уровень функционального развития интеллекта остается высоким на всех этапах эволюции взрослого человека. Этот факт свидетельствует о высоком потенциале обучаемости, т.е. способности получать, сохранять и перерабатывать информацию для решения различного рода задач.

Различия учащихся-детей и учащихся-взрослых постепенно осознались наукой, и в педагогике выделилось особое направление – теория и практика обучения взрослых, получившая название андрагогика. Окончательное формирование основ андрагогики было осуществлено в 1970-е годы в работах американского ученого М.Ш.Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р.М.Смита и группы молодых ученых из Ноттингемского университета (Англия). В 1970 г. Малколм Шеппард Ноулз издал фундаментальный труд по андрагогике "Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики" [3].

Основа андрагогики — учёт особенностей взрослых учащихся, контекста их обучения. Взрослого обучающегося характеризуют пять основных особенностей:

1) Взрослый обучающийся осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью. Самостоятельность взрослого предполагает свободу выбора содержания, организационных форм, сроков и режимов его обучения. Унификация, а тем более принудительность обучения совершенно противопоказаны для взрослых учащихся: не имея свободного выбора, осуществляемого в соответствии со своими интересами и возможностями, личность снимает с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего учения. Поэтому так важны современные тенденции к демократизации образовательных структур, в которые включаются взрослые, к созданию многовариативной, дифференцированной и гибкой системы институтов образования взрослых (формальных и неформальных, массовых и индивидуальных), среди которых взрослые люди, имеющие разные профессиональные и духовные потребности, разный уровень подготовки и опыт работы, разные возрастные и индивидуальные возможности, могли бы делать самостоятельный выбор.

Самостоятельность взрослого означает также его активное участие в учебном процессе. В некоторых исследованиях понятие «участие» (participation) выступает как основное при характеристике обучения взрослых. Ориентация на позицию взрослых в обучении, учет их потребностей и возможностей предполагают привлечение взрослых учащихся к совместному планированию и формированию учебного процесса, к сотрудничеству с ними при

определении целей обучения и оптимальных путей их достижения, а также к оценке эффективности их работы.

2) Взрослый человек накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег. Наличие жизненного, производственного и профессионального опыта, которым в большей или меньшей степени обладают взрослые обучающиеся, является одним из хорошо известных факторов, определяющих особенности усвоения новых знаний. В многочисленных исследованиях, посвященных проблемам образования взрослых, установлено, что жизненный опыт взрослых положительно влияет на качество усваиваемых знаний, способствует более глубокому пониманию изучаемого материала, повышает оценку его значимости (при условии, что данное содержание отвечает его потребностям и запросам). Вместе с тем в исследованиях отмечался и тот факт, что влияние жизненного опыта на обучение взрослых достаточно противоречиво. Представления и понятия, сформированные в индивидуальном практическом опыте, непосредственно отражают все богатство конкретных ситуаций, возникающих в деятельности и общении с другими людьми, однако эти представления являются результатом эмпирических обобщений, они привязаны к определенному кругу ситуаций, в которых сформировались. Способы и приемы действий, неоднократно апробированные в этих практических ситуациях, приобретают для индивида высокую ценность и потому становятся стереотипными. Более того, у взрослых нередко возникают психологические барьеры по отношению к теоретическому материалу, неприятие и непонимание его смысла.

Всякий индивидуальный опыт по существу своему органичен. Его развитие возможно только на основе широкого социального опыта, сконцентрированного в науке (культуре, искусстве) и реализующегося в общественной и производственной практике. Проблема, однако, состоит в том, чтобы найти конкретные психолого-педагогические условия развития индивидуального опыта на основе его взаимодействия с опытом социальным, носителями которого являются другие люди, коллективы и группы, общество в целом.

3) Мотивационная готовность к обучению определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели. Тип учащегося оказывает влияние на его мотивацию.

Следует выделить несколько типов учащихся:

- ориентированные на цель, на достижение четко поставленных задач

- ориентированные на деятельность, на человеческие отношения, контакты в процессе обучения, общения

- ориентированные непосредственно на учебу (знания ради знаний).

Формированию готовности к обучению порой противостоит ряд сдерживающих факторов. Существует много потенциальных препятствий, которые могут затронуть участие взрослого в учебных программах. Сдерживающие факторы - это многообъемное понятие, которое охватывает группы признаков, и на эти признаки влияет понимание будущего учащегося важности этих признаков. Влияние этих признаков на поведение участников меняется согласно индивидуальным характеристикам и жизненным обстоятельствам.

Категории сдерживающих факторов:

1. Индивидуальные: семья, связанные с домом проблемы, социально-экономический уровень, пол.

2. Тревоги по поводу оплаты за обучение.

3. Вопросы по поводу перспективности обучения (ценность, целесообразность, качество).

4. Негативное восприятие ценности обучения.

5. Отсутствие мотивации безразличие к учёбе вообще.

6. Отсутствие уверенности в своих способностях.

7. Несоответствие времени и места.

4) Четвертой основной особенностью является стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков. Ориентация на реально значимые для взрослых проблемы влияет прежде всего на активное отношение взрослых к содержанию обучения. Не менее важно и то обстоятельство, что в процессе решения практических проблем у взрослых учащихся формируется умение вычленять в практической ситуации саму задачу, искать необходимую для ее решения информацию,

проигрывать возможные альтернативы, принимать решение, выполнять его, оценивать полученные результаты. Развивающий эффект такого обучения зависит от того, в какой мере оно позволяет формировать открытость человека по отношению ко всему новому, что возникает в жизни; реализм в видении мира таким, каков он есть, во всем его многообразии, противоречивости и сложности; способность подойти к явлению с разных сторон, увидеть альтернативные пути решения; гибкость мышления, преодоление сложившихся стереотипов; критический анализ опыта, умение извлекать уроки из прошлого. Очевидно, только на такой интеллектуально-личностной базе реализуется возможность постоянного роста, обогащения и преобразования ценностно-смысловых структур личности, ее «абсолютное движение становления» как в процессе практической деятельности, так и в процессе теоретического «освоения тех богатств, которое выработало человечество». Деятельностный и проблемный подходы к обучению, моделирование и имитация определенных ситуаций ведут к получению обучающимся практико-ориентированных знаний, дают качественно другие результаты обучения, подтверждая тем самым древнюю китайскую мудрость «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Позволь мне сделать, и это станет моим навсегда».

✓Пятой особенностью является то, что роль учащегося-взрослого значительно отличается от той, которая была в школе или институте. Учебная деятельность для взрослого является важной, но лишь вспомогательной по отношению к основной профессиональной. Его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями). Он рассматривает обучение через призму профессиональной, семейной и общественной жизни. Взрослый в процессе обучения играет ведущую роль.

✓Обобщая все вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что актуальность ДПО возрастает с каждым годом. Обучение взрослых людей имеет определенную специфику, поэтому эффективным оно может быть лишь в том случае, если ведется с учетом не только возрастных и профессиональных особенностей, но и индивидуальных психологических особенностей че-

ловека. Следовательно, психологические особенности обучения взрослых слушателей в системе ДПО требует более глубокого и тщательного изучения.

#### *Библиографический список*

1. Андреева, Г.М. Психологические аспекты формирования нового мышления в ядерную эпоху [Текст] / Г.М. Андреева, В.С. Агеев // Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С. 22-30.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 // Российская газета. - № 172 от 31.07.1992.
3. Рекомендации о развитии образования взрослых. Приняты Генеральной конференцией ЮНЕСКО на ее девятнадцатой сессии, Найроби, 26 октября - 30 ноября 1976 г.

**УДК 159.9; 159.923**

**© Е.Н. Вадурина**

#### **Психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности: понятие и структура**

Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения исследователей В.Д. Шадрикова, О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Ивановой, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина и др.

Содержание педагогического образования, по мнению ряда ученых, должно быть представлено как единство теоретической, практической, психологической готовности педагога к профессиональной деятельности. Это итоговый результат образовательного процесса вуза.

Ведущей и наиболее сложной стороной (составляющей) готовности к деятельности является психологическая готовность.

Проблемой психологической готовности к различным видам деятельности советские психологи начали всесторонне

заниматься с конца 50-х – начала 60-х годов. В психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической и военной психологии содержится немало материалов, прямо или косвенно характеризующих готовность человека к выполнению определенной деятельности.

В отечественной науке уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович и др.), предстартовому состоянию в спорте (А.И. Пуни, Ф. Генов, А.Д. Ганюшкин и др.), готовности к выполнению боевой задачи (М.И. Дьяченко, А.М. Смоляренко и др.), состоянию бдительности оператора (В.Н. Пушкин и др.), готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева и др.), готовности школьников к учебной деятельности (Т.М. Краснянская), студентов к педагогической деятельности (М.А. Краснова, Е.Н. Францева и др.).

При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной акцент ученые делают на определение необходимого и достаточного количества профессиональных знаний, педагогических умений и качеств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и конкретной педагогической профессии.

Говоря о психологической готовности к педагогической деятельности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста (В.А. Сластенин, Ю.В. Прошунина), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н.В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О.В. Борденюк, Т.В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А.А. Деркач).

Несмотря на различие подходов к определению психологической готовности к деятельности, большинство авторов исходят из общей позиции в том, что психологическая готовность является «сложным синтетическим образованием» (Ф.И. Иващенко), состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.



Психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения.

Одновременно психологическая готовность – это условие эффективности профессиональной деятельности.

Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности.

Мы определяем понятие и структуру психологической готовности к профессиональной деятельности с позиции концепции системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков и др.).

В нашей работе используется теоретическая модель готовности к обучению, комплекс методических приемов и методов исследования готовности к деятельности, разработанный и апробированный в рамках системогенетической концепции готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой.

Автором готовность к обучению определяется как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, психологическую (внутреннюю) основу которого составляет психологическая система деятельности (преподавания либо учения), которая развивается в процессе освоения этой деятельности.

Готовность к обучению является вариантом более общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности. Готовность к обучению с точки зрения педагога как субъекта деятельности выступает в качестве готовности к педагогической деятельности, с точки зрения учащегося как субъекта деятельности – готовности к учебной деятельности.

Содержание психологической структуры готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

Психологическую основу готовности к деятельности составляет психологическая структура деятельностно-важных ка-

честв (ДВК), которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях.

В структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности выделены следующие функциональные блоки:

1. Личностно-мотивационный: включает профессионально важные качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности.

2. Представление о целях профессиональной деятельности: качества определяют понимание и принятие задач, цели профессиональной деятельности.

3. Представление о содержании деятельности и способах ее выполнения: знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности.

4. Информационный блок: качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации, необходимой для выполнения профессиональной деятельности.

5. Управление деятельностью и принятие решений: качества обеспечивают планирование, контроль и оценку собственной профессиональной деятельности.

Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности.

**УДК 316.48**

**© Н.И. Добина**

### **Психологический анализ конфликтов в образовательной среде**

Характерной чертой современной России является повышенная социально-психологическая напряженность во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Образовательная среда является достаточно сложной структурой, включающей многих субъектов со специфическими, тесно взаимосвязанными и разноплановыми функциями, что обуславливает ее высокую конфликтность как в сфере деловых, так и в сфере личных контактов.

Конфликт – это столкновение приблизительно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (целей, мотивов, средств) участников взаимодействия (М.М. Кашапов). Проблему психологии конфликтов в образовании рассматривали А.Я. Анцупов, С.В. Баныкина, Г.С. Бережная, В.И. Журавлев, Н.У. Заиченко, М.М. Кашапов, М.М. Рыбакова, Н.В. Самоукина, Е.И. Степанов, Б.И. Хасан, Р.Х. Шакуров и другие.

Указанные авторы отмечают, что повышенная конфликтность в образовательной среде является объективной закономерностью. Это связано с высоким уровнем напряженности педагогического труда, повышенным эмоциональным фоном, стрессонасыщенностью взаимоотношений педагогов и администрации, связанной с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности; высокой степенью неопределенности неформальных и формальных отношений в коллективе и т.п. Образовательная среда остро воспринимает все проблемы социума (невротический стиль общения в семье, контрастность социальных статусов и материального положения и др.), что предопределяет ее конфликтогенность.

Педагогический процесс основан на взаимодействии большого количества людей, имеющих различные взгляды, относящихся к разным возрастным группам. Этим обусловлена неизбежность возникновения конфликтных ситуаций. Именно в педагогическом процессе конфликты могут обладать огромной разрушительной силой. Если их нельзя избежать, значит, ими необходимо управлять, научиться их позитивно использовать, превращать в источник развития образовательной системы.

Первый шаг в анализе конфликта состоит в понимании его причин. В любом образовательном учреждении (детский сад, школа, колледж, вуз) характерны конфликты между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (дети, педагоги, родители, администраторы). Часто конфликты носят объективный характер и связаны с экономическими, правовыми и организационными причинами. В то же время нередко конфликты порождаются субъективными факторами, связанными с личностными особенностями участников и взаимодействием между людьми. Субъективные причины чаще всего порождают деструктив-

ные конфликты. Причем существуют специфические причины, характерные именно для образовательной среды.

Таковыми причинами могут быть авторитарность в общении, неэффективная коммуникация (неумение слушать, передавать информацию и т.п.), стереотипизации представлений педагога о самом себе и детях, использование конфликтогенов – слов, действий, практически всегда приводящих к конфликту (критика, насмешка, обман, игнорирование собеседника, агрессивность, эгоизм), низкий уровень саморегуляции участников общения, профессиональная или личностная установка при взаимодействии, недостаточное знание психофизиологических особенностей ребенка (например, подростка), неумение оказывать и принимать поддержку, различия в уровне знаний и жизненном опыте, негативная установка по отношению к другому человеку или к ситуации, отсутствие гибкости в восприятии ситуации и в выборе способов поведения в ней, проблемы в личностной и в профессиональной самореализации, деформация личностных и профессиональных качеств, противоположные типы темперамента, самоутверждение, различия в ценностных системах, стремление заставить себя уважать, неадекватная самооценка, несогласованность взаимных ожиданий и т.д.

Педагогическая профессия связана с высокой психической напряженностью, что также обуславливает увеличение количества конфликтов в образовательных учреждениях.

В современной образовательной стратегии приоритетной становится гуманистическая парадигма, предполагаются качественно новые требования к личности педагога, компетентный педагог должен быть способен управлять процессом взаимодействия в системах «педагог-ребенок», «педагог-родители», «ребенок-ребенок».

Конфликтная компетентность педагога рассматривается многими исследователями как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса (В.В. Базелюк, С.В. Баныкина, М.М. Кашапов, Г.С. Харханова и др.). Конфликтная компетентность – это способность и готовность личности к конструктивному регулированию конфликтов.

Ряд ученых подчеркивает, что не только педагог, но и ребенок, являющийся не объектом, а субъектом образовательно-

го процесса, должен обладать способностью действовать в соответствии со знаниями о конфликте. Так, на концептуальном уровне В.Г. Зазыкиным была обозначена проблема формирования конфликтной компетентности ученика школы; Я.Л. Колосинский и Б.П. Жизневский ставили вопрос о необходимости специально обучать дошкольников оптимальным способам общения в значимых ситуациях взаимодействия.

В дошкольном образовании, на наш взгляд, основное внимание должно быть направлено на психологическую подготовку воспитателей, способных понимать и принимать внутренний мир ребенка, стремящихся строить взаимоотношения на основе диалога, обладающих умениями создания открытых отношений, готовых к адекватному педагогическому общению с детьми в процессе совместной с ним деятельности, к максимальной реализации способностей дошкольника, обеспечению его эмоционального благополучия в учебно-воспитательном процессе. Такой педагог будет не только способен к адекватному поведению в конфликтной ситуации, но и подготовит воспитанников к решению разнообразных коммуникативных задач.

#### *Библиографический список*

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст] / А.Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
2. Кашапов, М.М. Основы конфликтологии [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.

**УДК 005.32**

**© М.А.Сухарева**

### **Социально-психологический климат организации**

Одной из важнейших составляющих успешной деятельности организации являются условия взаимодействия, взаимоотношения сотрудников компании. Такой результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия получил название социально-психологического климата.

В отечественной социальной психологии термин "психологический климат" впервые использовал Н.С. Мансуров в ис-

следованиях производственных коллективов. Содержательная характеристика феномена социально-психологического климата была дана в работах В.М. Шепеля. Психологический климат, по его мнению, - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Он считал, что климат отношений между людьми в организации состоит из трех составляющих. Первая составляющая - это социальный климат, который определяется осознанием общих целей и задач организации. Вторая составляющая - моральный климат, определяющийся принятыми моральными ценностями организации. Третья составляющая - это психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между работниками.

В целом этот феномен принято называть социально-психологическим климатом коллектива организации.

В исследованиях отечественных социальных психологов (К.К.Платонова, А.А. Русалиновой, В.М. Шепеля, Б.Д.Парыгина, А.Н.Щербань и др.) наметились четыре основных подхода к пониманию природы социально-психологического климата. Но все они сходятся во мнении, что феномен социально-психологического климата включает понятие состояния психологии организации как единого целого, которое интегрирует частные групповые состояния. Социально-психологический климат как интегральное состояние организации включает целый комплекс различных характеристик. Основные показатели социально-психологического климата: удовлетворенность характером и содержанием труда, взаимоотношениями с коллегами по работе и менеджерами, стиль управления, уровень конфликтности отношений, профессиональная подготовка персонала.

Данные показатели были взяты за основу исследования социально-психологического климата коллектива коммерческой организации, сферой деятельности которой является оказание услуг юридическим и физическим лицам. Выбор компании был обусловлен, в первую очередь, особой тенденцией современного общества к переходу на оказание услуг, во-вторых, слабой изученностью проблемы социально-психологического климата в организациях данного типа и преобладанием исследований этой области применительно к крупным промышленным предприятиям.

В результате исследования был выделен поло-возрастной состав организации, уровень образования сотрудников, стаж работы, профиль психологической атмосферы по методике Фидлера, степени удовлетворённости сотрудников работой в компании. Исследование проводилось с помощью авторской методики (М.А. Сухарева), предполагающей измерение удовлетворенности по пяти категориям: удовлетворенность заработной платой, морально-психологическим климатом, режимом работы – организацией труда, престижностью компании, внутригрупповыми отношениями; уровнем конфликтности сотрудников; преобладающим типом организационной культуры, раскрывающим стили лидерства и управления. На основе этих показателей были составлены профили каждого структурного подразделения и компании в целом.

Изучение социально-психологического климата позволяет выявить основные проблемы, сложности во взаимодействии, степень удовлетворенности сотрудников работой в компании. Знание и видение текущей ситуации позволяет предпринять меры и наметить пути развития организации, повышение эффективности организации через улучшение социально-психологического климата.

#### *Библиографический список*

1. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. - М.: Мысль, 1983. - 207 с.
2. Управление персоналом [Текст]: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Г.Л. Еремина. - М.: ЮНИТИ, 2007. - 560 с.

**УДК 373.2; 374**

**© В.А. Голкина**

### **Формирование психологической готовности к обучению в школе в системе дополнительного образования**

Переход из детского сада в школу – очень важный этап в жизни ребенка. В этот период перестраивается система взаимо-

отношений с социумом; ребенок выступает в новой роли – ученика. Изменяется режим, ритм жизни, вовлекая в качественно новую систему взаимоотношений с миром. Ведущей деятельностью становится обучение, игра хоть и остается важным средством познания мира, уходит на второй план. Главная цель в жизни – учение.

Период школьного обучения – это период взросления, становления личности, усвоения социального, культурно – исторического опыта, знаний. Этот отрезок времени является очень важным в жизни каждого человека. То, как пройдет адаптация к школе, во многом определит дальнейший путь ученика. Дети должны привыкнуть к новому коллективу, требованиям, к повседневным обязанностям. Переход в атмосферу школьного обучения предъявляет более сложные требования к интеллектуальным возможностям. Особенно трудно «настроиться» на новую волну детям, не готовым к обучению, для них первые шаги в школьной жизни могут быть травмирующими, наоборот, для ребенка подготовленного этот этап жизни откроет горизонты, станет стартом к новым возможностям. Практически все будущие ученики испытывают тревогу перед поступлением в школу, это серьезное испытание. Своевременная психологическая подготовка поможет сформировать в ребенке качества, необходимые для обучения, минимизировать остроту периода адаптации.

Современная система образования – это совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления и подведомственных им учреждений и предприятий.

Большое значение в ней придаётся дошкольному образованию. Практика показывает, что после первого полугодия обучения в школе выявляются дети, испытывающие трудности в обучении, адаптации: к коллективу, к новым условиям жизни. Проблеме подготовки детей к обучению в школе посвящено множество исследовательских работ, ею занимаются практические психологи.



Подготовку к обучению в школе дошкольников проводят детские сады, общеобразовательные школы. Большими ресурсами в области формирования психологической готовности к обучению в школе располагает система дополнительного образования, призванная дать детям то, что по ряду причин не в состоянии сделать основное звено системы образования (другие образовательные задачи, отсутствие необходимой материальной базы, недостаток специалистов и пр.). Ценность этой системы в том, что она усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует реализации сил, знаний, полученных в базовом компоненте. Дополнительное образование полифункционально и ориентировано на создание условий для включения детей в разнообразные виды деятельности, необходимые для развития в соответствии с их возрастными особенностями и индивидуальными склонностями.

Психологическую готовность к обучению в школе рассмотрим с позиции системного подхода, Н.В.Нижегородцева рассматривала его как готовность к учебной деятельности, которая представляет собой сложное системное образование, включающее качества и свойства всех уровней психики: свойства личности; знания и навыки; познавательные, психомоторные и интегральные способности [5].

В системногенетической концепции психологическая структура учебной деятельности состоит из нескольких блоков и включает следующие компоненты:

1. Личностно-мотивационный. Этот блок определяет отношение ребенка к школе, к учению. Приходя в объединения учреждений дополнительного образования, ребенок осваивает новый вид деятельности либо углубляет знания, умения, навыки в знакомом виде искусства. Занятия приносят массу положительных эмоций, не только от выполнения любимого дела, но и от обучения ему. Обучение в школе развития, творческих объединений по своей структуре, содержанию является прообразом обучения в школе. Посещение ребенком учреждений дополнительного образования расширяет сферу его социальной компетентности, которая ранее включала детский сад и семью. Для детей, не занимающихся в детском саде, это единственная возможность для общения со сверстниками и педагогами через

призму обучающей деятельности. Рассматривая мотив как субъективное переживание побуждения к деятельности, а мотивацию – как сложное многоуровневое объединение мотивов, детерминирующих деятельность [2], можем заключить, что система дополнительного образования обладает большим потенциалом в формировании положительного отношения к школе, учению для дошкольников. Она дает возможность создать «ситуацию успеха» для каждого ребенка.

2. Представления о целях деятельности, принятие учебной задачи. Этот блок определяет понимание задач, поставленных педагогом, и желание ребенка выполнить их. Систематически занимаясь в учреждении дополнительного образования, дошкольник постепенно усваивает учебно-важные качества этого блока.

3. Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности. Этот блок включает в себя формирование системы взаимоотношений с учителем и коллективом детей, усвоение элементарных знаний, умений, навыков, необходимых для обучения в школе. Дополнительная образовательная программа не может повторять дошкольную. Она углубляет знания полученные в базовом компоненте, а также дает знания, которые дети не получают в основном звене.

4. Информационная основа учебной деятельности. Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимы для усвоения и выполнения учебной деятельности. Наполняемость групп в системе дополнительного образования небольшая – не более 12-15 человек. Это позволяет обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, организовать занятия, ориентируясь на уровень развития детей. Такое количество детей позволяет проводить качественную диагностику, при необходимости индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, разработать индивидуальный маршрут развития для каждого воспитанника, что невозможно в условиях детского сада или подготовительного отделения общеобразовательной школы из-за многочисленности классов и ограниченности ресурсов психологических служб этих систем. Все это способствует выравниванию стартовых возможностей будущих учеников.

5. Управление деятельностью и принятие решений. Этот блок обеспечивает планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, восприимчивость к обучающему воздействию. Умение организовывать свою деятельность в соответствии с заданными нормами дошкольник осваивает на протяжении всего периода обучения в школе развития. Занятия направлены на усвоение знаний и способов деятельности, организованы в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Ребенок может выбрать интересующий его вид деятельности и более углубленно заниматься им, что способствует развитию обучаемости. Обучаемость как общую способность к усвоению знаний и способов деятельности многие авторы считают важнейшим условием обучения в школе [1, 2, 3, 4, 5].

Школы развития в системе дополнительного образования создают условия для подготовки дошкольника к систематическому обучению в школе. Ребенок в новых условиях делает первые шаги в усвоении учебно - важных качеств: углубляет знания о содержании и способах выполнения учебной деятельности, усваивает роль ученика, учится организовывать свою деятельность в соответствии с требованиями учебной деятельности. Взаимодействие родителей и специалистов при подготовке детей к обучению в школе делает этот процесс более эффективным. Условия учебно-воспитательного процесса системы дополнительного образования способствуют формированию семейной атмосферы, более тесного контакта с родителями, чем это возможно в детском саду или школе из-за многочисленности классов, групп и ограниченности ресурсов психологической службы этих учреждений, что создает благодатную почву в формировании активной позиции семьи в дальнейшем обучении школьников. Родители каждого воспитанника в системе дополнительного образования могут получить подробную информацию о развитии ребенка, его взаимодействии с педагогами, детьми в новых условиях.

Л.С.Выготский указывал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств – таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция и другие компоненты, обеспечивающие успешность обучения в школе, не могут возникнуть лишь путем вызревания органических задатков

[4]. Для их формирования требуются определенные социальные условия жизни и воспитания. Система дополнительного образования при формировании психологической готовности к обучению в школе позволяет выравнивать стартовые возможности детей.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г., Сорокин, А.И. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению [Текст]. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. - 47 с.

2. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под.ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. - С.122-131.

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.

4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 517 с.

5. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования [Текст]. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. - 217 с.

## **Сведения об авторах**

*Антонов Николай Викторович, начальник факультета переподготовки и повышения квалификации Ярославского высшего зенитного ракетного училища ПВО (ВИ)*

*Афанасов Алексей Владимирович, доцент Военного финансово-экономического института Военного университета (г. Ярославль), кандидат педагогических наук*

*Беляева Ольга Алексеевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Бучина Оксана Владимировна, учитель МОУ СКОШИ № 65 г. Ярославля, соискатель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Вадурин Елена Николаевна, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Волков Сергей Анатольевич, Емелин Александр Иванович, Военный финансово-экономический институт Военного университета (г. Ярославль)*

*Волкова Татьяна Витальевна, психолог МОУ СОШ № 12 г. Ярославля, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Гайнутдинов Рашид Минасхатович, доцент кафедры управления и экономики, ГОУ Ярославской области «Институт развития образования», кандидат психологических наук*

*Голкина Вера Александровна, аспирантка, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Гольцова Анна Андреевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Горчагов Виталий Николаевич, ассистент, аспирант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Добина Наталья Иосифовна, преподаватель Рыбинского педагогического колледжа*

*Доссэ Татьяна Григорьевна, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат филологических наук*

*Емелин Александр Иванович, начальник кафедры гуманитарных дисциплин Военной финансово-экономического института Военного университета, г. Ярославль, кандидат психологических наук*

*Заверткина Елена Геннадьевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им.К.Д.Ушинского, кандидат психологических наук*

*Зими́на Юлия Александровна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им.К.Д.Ушинского*

*Золотарева Ангелина Викторовна, заместитель директора института педагогики и психологии по научной работе, заведующая кафедрой управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук.*

*Золотарева Светлана Сергеевна, заместитель декана факультета социального управления по воспитательной работе, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Изюмова Ольга Сергеевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского*

*Иобидзе Нина Геннадьевна, аспирантка, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Исупова Людмила Михайловна, преподаватель Ярославского торгово-экономического техникума, соискатель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Калинина Ольга Ивановна, заведующая кабинетом управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Калинкина Ирэна Владимировна, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Корнеева Елена Николаевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат психологических наук*

*Коряковцева Ольга Алексеевна, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук*

*Красовский Роман Михайлович, аспирант кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Криницкая Галина Михайловна, заместитель директора института педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Кузьмичева Ольга Васильевна, аспирантка, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Куликов Александр Юрьевич, доцент Военного финансово-экономического института Военного университета, г. Ярославль, кандидат психологических наук*

*Курочкина Людмила Николаевна, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Ладнова Юлия Николаевна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Ледовская Татьяна Витальевна, ассистент, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Ляндаев Анатолий Александрович, доцент Ярославского высшего военного зенитного ракетного училища ПВО*

*Мазилев Владимир Александрович, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор*

*Маслова Ольга Валентиновна, соискатель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Масляная Ольга Валериановна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Мищенко Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Мочалова Лидия Власовна, главный бухгалтер филиала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского у г. Рыбинске, соискатель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Нижегородцева Надежда Викторовна, зав. кафедрой педагогической психологии ЯГПУ, доктор психологических наук, профессор.*

*Новиков Михаил Васильевич, первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор исторических наук, профессор*

*Паклина Ольга Валентиновна, преподаватель ГОУ ВПО Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*

*(Университетский колледж), соискатель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Плуженская Любовь Витальевна, старший преподаватель кафедры теории коммуникации и рекламы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Поваренков Юрий Павлович, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук*

*Ракитина Ольга Вячеславовна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Рукавишников Наталья Георгиевна, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Сарафанова Ирина Евгеньевна, аспирантка, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Скворцов Василий Вячеславович, аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Слепо Юрий Николаевич, ст.преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Соловьев Сергей Яковлевич, доцент кафедры теории и методики профессионального образования филиала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в г. Угличе, кандидат педагогических наук*

*Солынин Никита Эдуардович, ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Страдина Елена Александровна, старший преподаватель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат политических наук*

*Сухарева Марина Александровна, аспирантка кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

*Федорова Полина Сергеевна, декан факультета психологии Ярославского филиала Московского психолого-социального института, докторант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук*

*Фирсов Дмитрий Евгеньевич, аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*



*Хаймина Анна Геннадьевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кандидат психологических наук*

*Цымбалюк Анна Эдуардовна, ассистент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им.К.Д.Ушинского*

*Чернышев Руслан Александрович, аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского*

*Шарова Наталья Валентиновна, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.*

*Шленев Александр Константинович, доцент кафедры управления и экономики ГОУ Ярославской области «Институт развития образования», кандидат педагогических наук*

*Янбых Светлана Леонтьевна, заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*

## Содержание

### СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

#### ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Золотарева А.В.</b> Подготовка менеджеров для системы образования в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования: постановка проблемы исследования..... | 3  |
| <b>Исупова Л.М.</b> Формирование профессиональной компетентности средствами новых информационных технологий в процессе подготовки менеджеров в вузе.....                                        | 9  |
| <b>Золотарева С.С.</b> Динамика развития компетентностей студента-менеджера педагогического вуза.....                                                                                           | 19 |
| <b>Калинина О.И.</b> Анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки менеджеров – бакалавров.....                                                                                          | 23 |
| <b>Красовский Р.М.</b> Информационно-аналитическая компетентность студента: обзор современных взглядов.....                                                                                     | 29 |
| <b>Кузьмичева О.В.</b> Сравнительный анализ оценки личной конкурентоспособности будущих менеджеров, выпускников педагогического и непедагогического вуза.....                                   | 35 |
| <b>Паклина О.В.</b> Понятие преемственности в системе «колледж – вуз».....                                                                                                                      | 43 |
| <b>Сарафанова И.Е.</b> Структура организационно-управленческой компетентности менеджера.....                                                                                                    | 50 |
| <b>Страдина Е.А.</b> Подготовка магистров по профилю «Менеджмент в образовании» в педагогическом вузе: постановка проблемы.....                                                                 | 57 |
| <b>Бучина О.В.</b> Особенности аттестации педагогических кадров специальных (коррекционных) образовательных учреждений.....                                                                     | 67 |
| <b>Гайнутдинов Р.М.</b> Формирование организационного порядка в системе управления персоналом.....                                                                                              | 72 |
| <b>Иобидзе Н.Г.</b> Повышение квалификации руководителей учреждений дополнительного образования детей в вопросах развития организационной структуры.....                                        | 78 |

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Криницкая Г.М.</b> Опыт развития дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации..... | 83 |
| <b>Мочалова Л.В.</b> Экономическая культура в системе многообразия культур.....                           | 89 |
| <b>Шленев А.К.</b> Повышение эффективности оценки деятельности учителя в школе.....                       | 95 |

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Новиков М.В.</b> Специфика обучения педагогических кадров в условиях перехода на новые образовательные программы...                                                                                                                                                                                                                                       | 99  |
| <b>Антонов Н.В.</b> Предлагаемые методики оценки качества профессиональной подготовки докторантов, СНС, назначенных на должности для завершения работы над докторскими диссертациями, и соискателей ученой степени доктора наук по годам подготовки в системе послевузовского профессионального образования в Министерстве обороны Российской Федерации..... | 101 |
| <b>Афанасов А.В.</b> Воспитание курсантов военного вуза.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 105 |
| <b>Волков С.А., Емелин А.И.</b> Результаты исследования аспектов межкультурной адаптации иностранных курсантов и студентов в процессе обучения в вузе.....                                                                                                                                                                                                   | 108 |
| <b>Доссэ Т.Г.</b> Повышение уровня организационной компетентности преподавателей высшей школы.....                                                                                                                                                                                                                                                           | 110 |
| <b>Емелин А.И.</b> К проблеме перевоспитания курсантов военного вуза.....                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 114 |
| <b>Коряковцева О.А.</b> Дополнительное образование: проблемы и новые задачи высшей школы.....                                                                                                                                                                                                                                                                | 118 |
| <b>Куликов А.Ю.</b> Проблемы укрепления воинской дисциплины в современной армии.....                                                                                                                                                                                                                                                                         | 123 |
| <b>Ляндаев А.А.</b> Дистанционное обучение в практической подготовке военных специалистов.....                                                                                                                                                                                                                                                               | 125 |
| <b>Мищенко Т.В.</b> Развитие психологической компетентности у преподавателей вуза.....                                                                                                                                                                                                                                                                       | 128 |
| <b>Плуженская Л.В.</b> Проблемы управления публичным капиталом образовательного учреждения.....                                                                                                                                                                                                                                                              | 132 |
| <b>Соловьев С. Я.</b> Методическое обеспечение учебного процесса в профессиональном училище.....                                                                                                                                                                                                                                                             | 140 |

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Федорова П.С.</b> Компетентностный подход: возможности повышения квалификации научно-педагогических кадров в условиях новой образовательной парадигмы..... | 144 |
| <b>Янбых С. Л.</b> Дополнительное профессиональное образование как фактор формирования конкурентоспособности образовательной организации.....                 | 147 |

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Беляева О.А.</b> Проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся на этапе предпрофильной подготовки.....                                         | 151 |
| <b>Гольцова А.А.</b> Связь психологического возраста и индивидуальных особенностей студентов.....                                                             | 156 |
| <b>Граненкова Е.С.</b> Структурные компоненты психологической готовности к семейной жизни.....                                                                | 160 |
| <b>Деревянкина Н.А.</b> Отношение родителей к ребенку с отклонениями развития.....                                                                            | 164 |
| <b>Литницкая Е.В.</b> Роль родителей в формировании внутренней картины здоровья ребенка.....                                                                  | 172 |
| <b>Завёрткина Е.Г.</b> Исследование мотивационной компетентности учителей.....                                                                                | 177 |
| <b>Зими́на Ю.А.</b> Философские аспекты проблемы агрессии...                                                                                                  | 183 |
| <b>Изюмова О.С.</b> Акцентуации характера и копинг-поведение.....                                                                                             | 187 |
| <b>Корнеева Е.Н.</b> Психологические особенности коллективных субъектов образовательного взаимодействия.....                                                  | 192 |
| <b>Ладнова Ю.Н.</b> Проблемы развития коммуникативной толерантности у студентов вуза.....                                                                     | 196 |
| <b>Мазиллов В.А.</b> Научная психология: первая парадигма.....                                                                                                | 202 |
| <b>Маслова О.В.</b> Народное искусство как важное средство эстетического воспитания и развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста..... | 210 |
| <b>Масляная О.В.</b> Причины и предрасполагающие факторы ситуативных страхов у детей.....                                                                     | 213 |
| <b>Мищенко Т.В.</b> Взаимосвязь профессиональной идентичности с ведущими подструктурами индивидуальности у студентов педагогического вуза.....                | 218 |

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Поварёнков Ю.П.</b> Психологическая характеристика адаптивного и творческого способов профессионального развития личности.....                       | 221 |
| <b>Ракитина О. В.</b> Внутриличностные условия формирования научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза .....                   | 229 |
| <b>Рукавишникова Н.Г.</b> Психологическая совместимость супругов и удовлетворенность браком.....                                                        | 233 |
| <b>Скворцов В.В.</b> Мотивация пользователей Интернета.....                                                                                             | 237 |
| <b>Слепко Ю.Н.</b> Проблема критериев эффективности профессиональной деятельности.....                                                                  | 242 |
| <b>Фирсов Д.Е.</b> Роль религии в развитии и воспитании ребёнка.....                                                                                    | 246 |
| <b>Хаймина А.Г.</b> Развитие социальной активности старшеклассников.....                                                                                | 252 |
| <b>Цымбалюк А.Э.</b> Ментальная репрезентация жизненных ситуаций у девушек.....                                                                         | 259 |
| <b>Чернышев Р.А.</b> Влияние учебного взаимодействия на характер формирования психологических новообразований учащихся младшего школьного возраста..... | 265 |

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Нижегородцева Н.В.</b> Теоретико-методологические основы исследования учебной деятельности студентов.....                                           | 270 |
| <b>Калинкина И.В.</b> Психосемантическая репрезентация профессионально значимых понятий в структуре субъективного опыта личности.....                  | 279 |
| <b>Шарова Н.В.</b> Психология мышления и психосемантика в учебной деятельности.....                                                                    | 285 |
| <b>Солынин Н.Э.</b> Чувство юмора как компонент психологической структуры этнической толерантности.....                                                | 291 |
| <b>Горчагов В.Н.</b> Система мониторинга в образовании в компетентностном подходе.....                                                                 | 297 |
| <b>Ледовская Т.В.</b> Личностные свойства и успешность учебной деятельности студентов с разным доминирующим типом функциональной асимметрии мозга..... | 301 |
| <b>Волкова Т.В.</b> Изучение чтения младших школьников в рамках системогенетической концепции.....                                                     | 308 |
| <b>Курочкина Л.Н.</b> Психологические особенности обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования.....                     | 312 |

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Вадурин Е.Н.</b> Психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности: понятие и структура.....   | 319 |
| <b>Добина Н.И.</b> Психологический анализ конфликтов в образовательной среде.....                                         | 322 |
| <b>Сухарева М.А.</b> Социально-психологический климат организации.....                                                    | 325 |
| <b>Голкина В.А.</b> Формирование психологической готовности к обучению в школе в системе дополнительного образования..... | 327 |
| <b>Сведения об авторах</b> .....                                                                                          | 333 |

*Научное издание*

Подготовка кадров в условиях модернизации образования  
Материалы конференции «Чтения Ушинского»  
Часть 2

Редактор Л.К. Шереметьева  
Компьютерная верстка – Ю.В. Ефимова

Подписано в печать 27.12.2010  
Формат 60х90/16.  
Объем 21,5 п.л. 16 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ 066

Редакционно-издательский отдел  
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПИУ  
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44