

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 3 (17)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2011

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 3 (17)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2011**

Редакционный совет:

Рябов В.В. председатель	ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Геворкян Е.Н. заместитель председателя	проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Атанасян С.Л.	проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
Русецкая М.Н.	проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И. главный редактор	доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
Вачкова С.Н. заместитель главного редактора	кандидат педагогических наук, доцент
Амонашвили Ш.А.	доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО
Богуславский М.В.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Воропаев М.В.	доктор педагогических наук, профессор
Веракса Н.Е.	доктор психологических наук, профессор
Данилюк А.Я.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Зиновьева Т.И.	кандидат педагогических наук, доцент
Козлова С.А.	доктор педагогических наук, профессор
Курочкина И.Н.	доктор педагогических наук, доцент
Коньшева Н.М.	доктор педагогических наук, профессор
Приходько О.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Резаков Р.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Романова Е.С.	доктор психологических наук, профессор
Фельдштейн Д.И.	доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
Ямбург Е.А.	доктор педагогических наук, почетный профессор ГОУ ВПО МГПУ, член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

<i>Факторович А.А.</i> Основные направления совершенствования процесса управления качеством образования в вузе в современных условиях	8
---	---

Проблемы профессиональной подготовки

<i>Шадрина И.В.</i> Методологические предпосылки формирования подготовки учителя начальных классов к математическому развитию младших школьников.....	15
<i>Кузина Л.Г., Васильев И.А.</i> Подготовка молодых научных кадров: проблемы и перспективы.....	22

Психология

<i>Климонтова Т.А.</i> Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников.....	32
---	----

Теория и практика обучения и воспитания

<i>Жадько Н.В.</i> Технологические требования к заданию для групповой работы в бизнес тренинге.....	42
<i>Смирнова П.В.</i> Предметно-пространственная среда детского сада глазами дошкольника	49
<i>Лагутина Н.Ф.</i> Проблемы взаимодействия современного детского сада и семьи	58

История педагогического и психологического образования

<i>Романова М.А.</i> Эволюция представлений о потенциале личности в истории науки	67
---	----

Специальная педагогика и специальная психология

<i>Филатова И.А.</i> Модель деонтологической подготовки педагогов-дефектологов.....	77
---	----

Сравнительная педагогика

<i>Андарало М.А.</i> Педагогическое образование Беларуси, России, Украины в постсоветский период.....	85
---	----

Страницы молодых ученых

<i>Елисеева О.О.</i> Имидж как фактор доверия психологу-консультанту	93
<i>Хорошавина Е.В.</i> Основы комплексного анализа речевых нарушений различного генеза у детей дошкольного возраста.....	102
<i>Маслова Е.А.</i> Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога.....	109
<i>Киричек О.Я.</i> Психологические особенности региональной идентичности жителей Калининградской области России	118

Аннотации и ключевые слова	127
---	-----

Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2011, № 3 (17)	135
---	-----

Требования к оформлению статей	139
---	-----

CONTENTS

Pedagogical Education

- Faktorovich A.A.* Major Trends in Improving the Process of Higher Education Quality Management in Modern Times..... 8

Problems of Professional Training

- Shadrina I.V.* Methodological Prerequisites of Preparing Teachers for Mathematical Development of Elementary-school Children 15
- Kuzina L.G., Vasiliev I.A.* Young Scientific Personnel Training: Problems and Prospects..... 22

Psychology

- Klimontova T.A.* Psychological Mechanisms of Self-organization of Intellectually Gifted School Seniors' Inner World..... 32

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Zhadko N.V.* Technological Requirements for Group-work Exercises in Business Training 42
- Smirnova P.V.* Objective-spatial Environment of Nursery School: the View of the Preschool Child..... 49
- Lagutina N.F.* The Problems of Interaction of a Modern Nursery Schools and Families..... 58

History of Pedagogical and Psychological Education

- Romanova M.A.* Evolution of Conceptualization of Personality's Potential in History of Science..... 67

Special Pedagogy and Special Psychology

Filatova I.A. Model of Deontological Training of Special Teachers 77

Comparative Pedagogy

Andaralo M.A. Pedagogical Education of Belarus, Russia and Ukraine in the Post-Soviet Period 85

Young Scientist's Pages

Eliseeva O.O. Image as Factor of Confidence in Counselling Psychologist 93

Khoroshavina E.V. Bases of Complex Analysis of Preschoolers' Speech Disorders of Different Genesis 102

Maslova E.A. Essence and Structure of Facilitation Targeting of the Intending Teacher's Personality 109

Kirichek O.Ya. Psychological Particularities of Regional Identity of Kaliningrad Region (Russia) Inhabitants 118

Abstracts and Keywords..... 127

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2011, № 3 (17) / Authors..... 135

Style Sheet..... 139

А.А. Факторович

Основные направления совершенствования процесса управления качеством образования в вузе в современных условиях

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется актуализацией проблемы качества подготовки выпускников. Качество высшего образования — один из приоритетов государственной социально-экономической политики. Различные стороны этого вопроса отражены в последних правительственных документах: в Основных направлениях деятельности правительства на период до 2012 г. (Распоряжение от 17 ноября 2008 г. № 1663-р), в докладе к Совместному заседанию Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию России по теме «Перспективы развития профессионального образования» [1] и др.

Модернизация страны требует адекватного кадрового обеспечения и является делом не только отдельных ведомств и нескольких инновационных образовательных учреждений. Она предполагает объединение усилий всего общества. Объективная, прозрачная оценка результатов, достигнутых обучающимися в части освоения общекультурных и профессиональных компетенций, рассматривается сегодня как один из наиболее эффективных инструментов управления качеством образования. При этом достоверность такой оценки и степень доверия к ней во многом зависят от привлечения к оценочной деятельности различных заинтересованных сторон.

Система независимого оценивания результатов образования в России только начинает складываться. В профессиональном образовании понятия «аккредитация» и «государственная аккредитация» фактически отождествляются. Единственным гарантом качества профессионального образования по-прежнему остается государство. Итоговая аттестация выпускников системы профессионального образования традиционно проводится самими образовательными учреждениями. Отработанная практика, при которой обучает и проверяет результаты обучения один и тот же субъект, привычна, но недостаточна, поскольку исключает возмож-

ность объективного контроля социально-экономической эффективности профессионального образования. У образовательного учреждения не возникает острой потребности в повышении качества учебного процесса, а недоверие к дипломам выпускников вузов со стороны всех заинтересованных сторон все возрастает.

В ответ на возникший в последние годы спрос на реальные результаты подготовки выпускников Министерством образования и науки России совместно с Российским союзом промышленников и предпринимателей сформирован Общественно-государственный совет системы независимой оценки качества профессионального образования. В ряде субъектов Российской Федерации созданы региональные центры сертификации профессиональных квалификаций, накоплен опыт добровольной сертификации работников на соответствие стандартам различных уровней. Постепенно начинают формироваться модели аккредитации образовательных программ и экспертизы результатов профессионального образования. В настоящее время на этом поле активно действуют две организации — Агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) и Ассоциация инженерного образования России (АИОР).

Агентством по общественному контролю качества образования и развитию карьеры разработана модель взаимодействия государственной и общественной аккредитации. Она основана на учете общественной оценки качества образования при принятии решения о государственной аккредитации.

Одна из принципиальных особенностей общественной аккредитации — смещение акцентов с контролирующей на консалтинговую функцию. Общественная оценка направлена на улучшение практики ведения дел в вузе, на формирование культуры качества в образовательном учреждении. Государственные гарантии защищают общество от неэффективных образовательных учреждений, общественная аккредитация помогает вузам выработать действенные внутренние механизмы совершенствования качества с опорой на собственные традиции и опыт лучших практик отечественного и зарубежного высшего образования.

Основными гарантиями качества образования в вузе при общественно-профессиональной аккредитации служат содержание образовательных программ, эффективность технологий обучения и степень заинтересованности основных участников образовательного процесса и различных социальных партнеров в его результатах.

Оценка конкурентоспособности образовательных программ независимыми агентствами (например, АККОРК) основана на таких показателях, как: наличие документированного механизма периодической корректировки целей программы с участием и преподавателей, и внешних экспертов; регламент обновления содержания учебных программ и методических материалов, обеспечивающих процесс обучения; качество оценочных материалов и их способность стать индикаторами сформированности компетенций и др. Экспертиза образовательных технологий направлена на установление их соответствия задачам компетентностно ориентированного образования.

Особый интерес представляют критерии, определяющие качество педагогических кадров. Традиционно профессорско-преподавательский состав вузов оценивается преимущественно по количественным показателям — по числу кандидатов и докторов наук, объемам принадлежащих им публикаций, в редких случаях — по интенсивности цитирования их научных работ. Но, к сожалению, от этих формальных признаков качество образовательного процесса напрямую не зависит. Кроме того, такой подход делает неконкурентоспособными молодых преподавателей, среди которых есть по-настоящему талантливые люди.

Если посмотреть на требования, предъявляемые к педагогическому коллективу вуза общественной экспертизой, то картина получится иная. Здесь преимущественно оценивается степень владения преподавателями современными образовательными технологиями, качество проводимых занятий, степень использования научных исследований преподавателей в образовательном процессе, иными словами — качество преподавания. Этот аспект приобретает особую важность в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС). Компетентностный характер, ориентация на результат и его новое понимание, студентоцентризм этих стандартов предполагают серьезное изменение качественных характеристик педагогической деятельности. Произошло кардинальное изменение целей этой деятельности — не трансляция научной информации, а создание развивающей образовательной среды, способствующей становлению выпускников как компетентных профессионалов. Обновление цели влечет за собой изменение форм организации образовательного процесса, образовательных технологий, характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Комплексная природа компетенций, их сложная структура, несводимая к перечню умений, знаний и навыков по отдельным дисциплинам, делают актуальной согласованность в работе преподавателей, требуют интеграции обучения и воспитания, единства формирования общекультурных и профессиональных компетенций, новых подходов к оценке достижений студентов. Не вызывает сомнений тот факт, что эффективность реализации ФГОС зависит от уровня дидактической культуры преподавателей [2].

Анализ требований новых образовательных стандартов, а также критериев, используемых при проведении общественной аккредитации, свидетельствует о внимании к процессу разработки и реализации образовательных программ, к организации образовательного процесса в вузе, к качеству преподавательской деятельности. Эти ориентиры позволяют наметить основные направления модернизации внутривузовских систем управления качеством образования.

В последние годы многое было сделано для внедрения типовой модели системы менеджмента качества образования в вузах (СМК). Повышение ответственности образовательного учреждения за качество подготовки выпускников — требование необходимое и продуктивное. Большинство созданных и сертифицированных систем менеджмента качества основано на процессном подходе. Реализация этого подхода позволила вузам идентифицировать и документиро-

вать все процессы, выявить структурные связи между ними, проанализировать имеющиеся ресурсы и наметить пути их расширения. Однако эффективность сложившихся систем нельзя назвать оптимальной. Одна из причин такой ситуации — расширительное представление об объекте управления качеством. Он фактически вбирает в себя все виды деятельности в вузе, что не позволяет сосредоточиться на ключевом процессе, обеспечивающем качество, — образовательном. В существующих сегодня системах менеджмента качества объектом управления выступает совокупность формализованных процессов образовательного учреждения, что не позволяет целиком сосредоточиться на главном факторе, определяющем качество образования, — на отношении человека к образовательной деятельности. «Управление процессами в вузе необходимо дополнить менеджментом качества результатов научно-образовательной деятельности, в частности созданием условий для генерации новых знаний, приобретения студентами практических умений и необходимого опыта с целью формирования требуемых компетенций выпускников образовательных программ за счет творческого и наиболее эффективного взаимодействия преподавателей и студентов» [3: с. 117].

Совершенствования СМК вузов связано с дифференциацией процессов обеспечения и управления качеством образования. Обеспечение качества образования в вузе — это вид деятельности, направленный на формирование требуемых характеристик объекта. Он включает стратегическое планирование, кадровую политику, четкую организацию работы, материально-техническую базу, финансовые ресурсы и др., то есть регламентирует работу вуза в целом. Управление качеством образования в вузе — это вид деятельности, регулирующий характер педагогического взаимодействия между преподавателем и обучающимся и направленный на постоянное повышение качества труда педагога. Такая дифференциация позволит сосредоточиться непосредственно на образовательном процессе и его ведущих субъектах. *Объектом управления* качеством образования в вузе должно стать педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель — студент», *ключевой функцией* — управление содержанием и технологиями обучения, *ведущим принципом* — мотивация субъектов образовательного процесса к повышению качества собственной деятельности.

Деятельность СМК в современных условиях должна быть сосредоточена на постоянном совершенствовании структуры и содержания программ дисциплин и курсов; повышении роли кафедры в управлении качеством образовательного процесса; на независимой оценке достижений студентов; создании условий для развития профессионально-педагогической культуры преподавателей; на выборе процедур, устанавливающих четкую корреляцию между качеством преподавания, материальным вознаграждением и общественным статусом преподавателя.

Инструментом, позволяющим реализовать данные направления работы, может служить рейтинг преподавателя, отвечающий требованиям простоты (применения и понимания); диагностируемости; отражения важнейших параметров реализуемого образовательного процесса (степень ответственности по отноше-

нию к своим обязанностям, насыщенность, глубину содержания и эффективность технологий обучения; постоянное совершенствование обучения). Такой рейтинг выполняет не констатирующе-оценочную, а конструктивно-развивающую функцию. Он гарантирует преподавателям независимый, максимально объективный анализ сильных и слабых сторон их деятельности. Показатели, используемые при рейтинговании, должны оценивать реальную результативность деятельности педагога и ее влияние на качество образования, например: работа в творческих инициативных группах над документированием и совершенствованием качества образовательного процесса; результаты независимой аттестации студентов; обобщенная оценка работы преподавателя кафедрой и студентами.

Оптимальная форма для проведения документирования — пошаговая технология моделирования образовательного процесса, за счет чего обеспечиваются заданный ритм, ожидаемые результаты, согласование позиций по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, интерактивный характер проектирования содержания обучения, обмен опытом. И разработка, и совершенствование подготовленной программы осуществляется творческими группами (программными командами), которые возникают по инициативе самих сотрудников. Работа в таких группах определяет вклад преподавателей в совершенствование качества образовательного процесса и в то же время становится формой внутривузовского повышения квалификации, поскольку основана на постоянном обмене опытом, изучении лучших практик организации образовательного процесса.

Новые подходы в системе внешней оценки предполагают изменение процедур контроля качества учебных достижений студентов в вузе. Если соответствующую проверку проводит преподаватель, читавший курс по подготовленным им же самим материалам, достоверность получаемой информации вызывает сомнения. Необходимо дополнить существующую форму промежуточной аттестации независимой оценкой. Для этого из числа учебных дисциплин, читаемых данным преподавателем в данном семестре, методом случайной выборки определяется один курс, по которому студенты сдают зачет или экзамен. К его проведению может привлекаться внешний эксперт (коллега по кафедре, преподаватель другого вуза, представитель профессиональной организации и др.). Этические нюансы подобной процедуры снимаются, если кафедрой выработаны единые подходы к содержанию оценочных средств.

Результаты независимого контроля расширяются за счет оценки кафедрой работы преподавателя, выполняемой сверх учебной нагрузки. К ней можно отнести: посещение занятий, проводимых другими педагогами с последующим составлением аналитического отчета; рецензирование учебных и учебно-методических материалов; подготовку и проведение научно-методических семинаров, круглых столов, конференций; участие в издании сборников научных и научно-методических работ по проблемам совершенствования профессионального образования и др.

Оценка обучающимися деятельности преподавателя необходима, поскольку важно учитывать самочувствие студентов в создаваемых преподавателем об-

разовательных ситуациях, восприятие ими его как педагога и как ученого, носителя той профессиональной культуры, которой они хотят овладеть. При этом целесообразно, чтобы студенты оценивали не качества и умения преподавателя, а себя в учебном процессе: активность на занятиях, понимание содержания курса и его связи с будущей профессиональной деятельностью и др.

Организационным ядром системы управления качеством в вузе является Центр менеджмента качества. Изменение подходов к пониманию задач внутривузовских СМК предполагает обновление его функционала. Центр может включать пять специализированных отделов: информационно-технического обеспечения, контроля качества обучения, обработки рейтинговой информации, образовательного прогнозирования, совершенствования качества дидактической работы.

Отдел информационно-технического обеспечения решает задачи поддержки компьютерных систем тестирования и документооборота в рабочем состоянии. Отдел контроля качества обучения отвечает за подготовку и проведение независимой аттестации обучающихся, взаимодействует с кафедрами по вопросам подготовки и обновления контрольно-оценочных средств. Отдел сбора и обработки рейтинговой информации обеспечивает составление рейтингов преподавателей по итогам каждого семестра. В функции отдела прогнозирования входит обозначение по результатам исследований приоритетов развития вуза. Отдел совершенствования качества дидактической работы решает задачи организации индивидуальной консультационной деятельности для преподавателей по теоретическим и практическим вопросам современной дидактики высшей школы.

Поскольку в последнее время особое значение придается вопросам социального партнерства, активному привлечению работодателей к оценке подготовленности выпускников, в Центр менеджмента качества могут входить представители общественности, сферы труда региональных и муниципальных органов управления. В этом случае можно достичь гармонизации процессов внешнего и внутреннего аудита качества образовательного процесса.

Современный этап модернизации высшего образования станет успешным только в том случае, когда его стратегические идеи будут подкреплены серьезными изменениями в подходах к управлению качеством образования в вузах. Интеграция усилий внешней независимой оценки и внутривузовских систем управления качеством образования может стать по-настоящему действенным механизмом повышения качества высшего образования.

Литература

1. Приоритеты развития профессионального образования в Российской Федерации. Доклад к Совместному заседанию Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию России // Законодательная Дума Томской области. – <http://duma.tomsk.ru> (дата обращения: 23 апреля 2011 г.).
2. Рубин Ю.Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты / Ю.Б. Рубин. – М.: Маркет ДС, 2009. – 331 с.

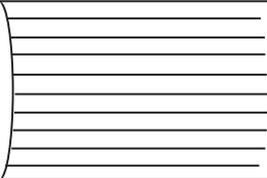
3. Чучалин А.И. Управление образовательной деятельностью в интегрированной системе менеджмента качества вуза / А.И. Чучалин, А.В. Замятин // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 116–133.

Literatura

1. Prioritety razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Doklad k Sovmestnomu zasedaniyu Gosudarstvennogo soveta i Komissii po modernizacii i texnologicheskomu razvitiyu Rossii // Zakonodatel'naya Duma Tomskoj oblasti. – <http://duma.tomsk.ru> (data obrashheniya: 23 aprelya 2011 g.).

2. Rubin Yu.B. Sovremennoe obrazovanie: kachestvo, standarty, instrumenty' / Yu.B. Rubin – M.: Market DS, 2009 – 331 s.

3. Chuchalin A.I. Upravlenie obrazovatel'noj deyatel'nost'yu v integrirovannoj sisteme menedzhmenta kachestva vuza / A.I. Chuchalin, A.V. Zamyatin // Voprosy' obrazovaniya. – 2010. – № 1. – С. 116–133.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

И.В. Шадрина

Методологические предпосылки подготовки учителя к математическому развитию младших школьников

В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования среди результатов развития младших школьников выделяется относительно новое требование: математическое развитие младших школьников. Значимость этой цели обусловлена тем, что именно в начальной школе изучаются самые важные разделы школьного курса математики — математические знания, которые формируются в начальной школе, составляют фундамент всего школьного математического образования. Математическое развитие младших школьников — это та основа, которая обеспечивает дальнейшее изучение математики на всех ступенях школьного образования. До сих пор педагоги, как правило, считали, что математическое развитие — это нечто сопутствующее процессу усвоения фактов и навыков в области математической науки. Реализация указанного требования стандарта влечет необходимость внесения изменений в подготовку будущих учителей начальных классов в области математики.

Эти изменения должны быть осмыслены прежде всего с теоретико-методологических позиций, обосновывающих подходы к формированию готовности будущего учителя к математическому развитию учащихся начальной школы. Ведущая тенденция современного образования — методологический поворот, становление новой педагогической парадигмы, суть которой состоит в переходе к целостному пониманию самого феномена образованности, содержащего не только знаниевый, деятельностный и творческий опыт, но и опыт духовно-личностной самоорганизации человека, образующий неотъемлемую часть, внутренний план любой деятельности человека. Личностно-ориентированная педагогическая парадигма естественно обращает нас к философским учениям, составляющим методологию человековедческих наук.

Проблема личности — основная проблема экзистенциализма. Отрицая общественную природу личности, экзистенциализм разграничивает и про-

тивопоставляет понятия индивидуальности — как части природного и социального целого и личности — как неповторимого духовного самоопределения (экзистенции). Человек свободен в том смысле, что он сам «проектирует», создает себя, не определяясь ничем, кроме собственной субъективности, сущность которой — в полной независимости от чего бы то ни было. Реализация в образовании основных положений экзистенциализма акцентирует внимание педагогов на развитии в процессе обучения внемыслительных способностей человека (чувство, эмоция, и т.д.), что, с одной стороны, способствует направленности обучения на познание лишь отдельных разрозненных фактов, а с другой — служит становлению гуманизации образования.

Гуманизация образования связывает обучение с расширением личного опыта обучающегося, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к существованию в данном социуме. Такая мировоззренческая установка характерна для прагматизма, с позиций которого основная цель обучения и воспитания — научить человека жить. Отсюда отрицание необходимости формирования систематических знаний и, следовательно, научного обоснования учебных планов и программ. Основной механизм и соответственно метод получения знаний — «обучение через делание», то есть выполнение практических заданий и упражнений (например, метод проектов). Роль обучающего при этом сводится к выполнению функции помощника, консультанта.

Если обратиться к обучению математике, то следует отметить, что математическое образование открывает широчайшие возможности как к реализации идей гуманизма в образовании (математика — феномен общечеловеческой культуры, отражение развития человеческой мысли), так и для реализации функции подготовки к решению возникающих перед человеком практических задач. В то же время математика — это язык, на котором коротко, грамотно и точно может быть сформулирована мысль, и потому математическое образование может и должно быть средством языкового развития учащихся.

Объекты математики, исключительно и только, идеальные объекты нашей мысли, концепты, составляющие единство образа и содержания, которые формально онтологизируются в виде некоторой знаковой формы — записи на специальном языке. С методологических позиций такое обозначение (знак, знаковая форма, схема) изображает объект действий. Причем, так как язык математики не допускает разночтений, двусмысленностей, то это позволяет формализовать действия с ее объектами по определенным правилам, что в обучении приводит к запоминанию учащимися таких правил, а знак (знаковая форма) воспринимается автономно как обозначающий самое себя. Например, знак «1» — это и есть число один, а его смысл и значение исчерпываются знаком как таковым и правилами действий с ним.

Автономное употребление знаков в математике, или, что в данном случае то же, схем знания, неизбежно и плодотворно. Не случайно именно развитие, расширение и уточнение специальных средств математического языка неразрывно связано с бурным развитием математики. Взгляд на эту ситуацию с позиций обучения на любой ступени математического образования немедленно приводит

к проблеме понимания и интерпретации знаковых схем. Процессы понимания и интерпретации не отражены в знаке, их несет сам размышляющий и действующий человек [6]. Несмотря на то, что каждая схема «намекает» на способы ее употребления, однако если смысл знака неизвестен, то его определенные функции, которые не даны непосредственно, должны домысливаться воспринимающим и действующим субъектом. Ясно, что в обучении и, особенно, в обучении младших школьников, такое положение весьма нежелательно, так как при этом самая трудная часть работы по усвоению сущности математических объектов перекладывается на самого ученика, который в процессе оперирования знаковыми схемами самостоятельно выстраивает соответствующий мысленный образ.

И. Канту принадлежит важнейшая идея «...разграничения “познания посредством понятий” и “познания посредством конструирования понятий”» (цит. по [3: с. 57]). В процессе конструирования идеального объекта он наделяется атрибутом существования, что и приводит к его онтологизации. Именно процесс конструирования математического объекта ведет к пониманию его природы, к выявлению соответствующих функций, а также определяет возможные его интерпретации. Это значит, что в процессе конструирования раскрывается содержательный смысл знака, происходит его понимание. Но понимаемое не есть объективно существующее. Каким же образом тому, что понимается в процессах конструирования и интерпретации, придается объективное существование?

Конструирование математических объектов возможно только в целенаправленной деятельности по преобразованию реальной или идеальной реальности. Коммуникативная деятельность в конкретной ситуации ведет к выявлению смысла как «...системы связей, отношений и соотношений, связывающих текст сообщения со всеми другими элементами ситуации, соотносит все элементы ситуации друг с другом и создает целостность» [6: с. 101]. Такая трактовка смысла выводит проблему понимания, а, следовательно, и проблему онтологизации математических объектов за рамки только оперирования с текстами (текстами в широком смысле как любых объектов культуры). Тем не менее, обязательный элемент коммуникации — текст, включая речевое сообщение. Отсюда — проблема правильного истолкования текстов, которая привела к возникновению герменевтики.

Герменевтика, которая первоначально была искусством истолкования сакральных текстов, в XIX веке приобрела статус философской дисциплины. Теоретическая герменевтика выдвинула ряд идей и принципов, характеризующих процесс понимания. Наиболее важной из них стала идея герменевтического круга, отражающая диалектику взаимодействия частей и целого.

Герменевтический круг возникает в результате столкновения двух тенденций. С одной стороны, для понимания и правильного истолкования текста сначала нужно понять отдельные элементы, из которых складывается целое. Но, с другой стороны, только целостное представление обеспечивает понимание смысла отдельных частей и потому понимание целого должно предшествовать пониманию частей. Что же первично: отдельные понятия, рассматриваемые сами по себе, или система в целом? Вера в единственность и предопределенность понятия,

обладающего наличным бытием вне каких-либо связей, вера в возможность выражения этой сущности, предшествующей построению системы в целом ничем не оправдана. Действительно, готовность к восприятию и пониманию новой информации обеспечивается способностью к антиципации — опережающему отражению познаваемого. Такая способность возникает в результате видения структуры целого, интуитивного схватывания общей идеи, часто являющегося творческим актом, основанным на активности человеческого сознания, опоры на ранее усвоенные знания, играющие роль «поля понимания».

Герменевтический круг возникает и вследствие взаимообусловленности эмпирического и теоретического знаний. Теоретические знания так или иначе обусловлены практикой и опираются на эмпирические знания, которые, в свою очередь, невыразимы без понятийного аппарата и, следовательно, опоры на теоретические знания. Никакое эмпирическое исследование невозможно без предварительных концептуальных представлений о предмете исследования. История математики свидетельствует, что сначала человеческая деятельность, практика приводила к возникновению интуитивных понятий, которые постепенно осмысливались на двух уровнях: на эмпирическом — интуитивные представления уточнялись, конкретизировались соответствующие образы, а на теоретическом — формировалось точное содержание понятий, формировался концепт понятия как единство образа и содержания. Причем наличие образа оказывалось не менее необходимым, чем наличие смыслового содержания. Только создание образно-концептуальных моделей приводило к пониманию.

Отсюда следует, что выход из герменевтического круга заключается в том, что сначала на интуитивной эмпирической основе формируются наглядные представления. На этом уровне первичные понятия определяются только своей ролью в описываемой системе, а их эмпирические прообразы остаются вне теории. Эмпирические представления необходимы как конкретные опоры мысли, обеспечивающие содержательность наших рассуждений. На теоретическом уровне ведущим становится системный подход, в рамках которого только языковыми средствами строится понятийная модель исследуемого.

Анализ языковых форм знания — предмет рассмотрения неопозитивизма, внесшего значительный вклад в решение сложных проблем современной методологии и семиотического анализа. Результаты логического анализа языка науки, применяемые к процессам обучения, оказали существенное влияние на развитие теоретических проблем методологии обучения математике, в силу того, что математические понятия не имеют эмпирического прообраза в реальном мире, а возникают благодаря творческой активности человеческого сознания.

Материалистическая теория познания основывается на том, что всякое познание осуществляется человеком в процессе активной преобразовательной деятельности, формирующей определенные идеальные объекты, которые служат средством познавательного освоения объективного мира. В рамках материалистической диалектики А.Н. Леонтьевым создана теория деятельности, которая во многом определила вектор теоретико-методологических ис-

следований в педагогике, оказывающих многостороннее воздействие на педагогическую практику. Так, разработанная В.В. Давыдовым теория учебной деятельности внесла существенные коррективы в обучение математике младших школьников, обосновала необходимость и возможность формирования у детей 6–10 лет не эмпирических, а теоретических знаний.

Очевидно, обучение не может обойтись без ответа на вопрос, что такое знание. В самом общем виде эпистемологи определяют знание как адекватное и обоснованное убеждение. При таком истолковании носителем знания выступает человек, в отличие от информации, носителем которой может быть любой предмет. Но знание настолько многообразный феномен, что его трудно уложить в прокрустово ложе одного определения.

По временному критерию эпистемологами выделяются следующие виды знания: перцептивное, первичное в смысле отражения исходного контакта человека с реальностью; знание здравого смысла, первичное в концептуальном отношении; научное знание. Ощущения осмысливаются и объединяются в целостный амодальный устойчивый образ предмета в восприятии. Человек видит не только глазами, но и разумом. Здравый смысл — это представления о природе, обществе, о человеке, складывающиеся под воздействием повседневного опыта. Для своего освоения здравый смысл не требует никакого специального обучения и никакого предварительного знания, поэтому он концептуально первичен. Согласно научному реализму подлинным онтологическим статусом обладают только такие объекты, предметы, процессы, явления, свойства, взаимосвязи, которые описываются научными теориями. Только научное знание говорит о том, какие именно объекты существуют в мире и каковы их подлинные свойства.

По степени необходимости понимания и осмысления в эпистемологии выделяются следующие виды знаний:

- «знание – знакомство» (знаю адрес);
- «знание – мастерство» или «знание как» — компетенция (знаю, как это делать);
- «знание что» (характеризует некое состояние дел, наличие у предмета определенных свойств, отношений, закономерностей и т.п.).

«Знание – знакомство» не предполагает его понимания и осмысления, «знание – мастерство» требует целостного видения ситуации и связей между ее элементами, а также владения необходимыми умениями и даже, возможно, их изобретения в процессе соответствующей деятельности. «Знание – что» в первую очередь требует его понимания, осмысления его места в объемлющей системе как в онтологическом, так и в деятельностном плане.

Ценность знания как элемента культуры в его истинности. Концепция истинности как соответствия реальному положению дел была выдвинута еще Аристотелем. Прагматисты в качестве критерия истинности знания считают его успешность в практике. Диалектический материализм, утверждая объективность истины, считает, что совокупность подтвержденных практикой знаний есть не просто непротиворечивая конструкция сознания или полезное в прагматическом отно-

шении представление, но отражение с той или иной степенью глубины и точности объективных характеристик бытия.

В силу того, что математические объекты изучаются независимо от той реальности, отражением которой они выступают, установить истинность математических фактов эмпирическими средствами невозможно. Их истинность устанавливается только рассуждением, таким, что каждое следующее суждение становится логическим следствием предшествующих. Такое рассуждение есть доказательство. Но термин «доказательство» не имеет в математике точного определения. Как считает В.А. Успенский, «доказательство — это такое убедительное рассуждение, убеждающее нас настолько, что с его помощью мы готовы убеждать других» [4: с. 95]. Понятия, через которые здесь описывается доказательство, — либо логико-лингвистические («рассуждение»), либо психологические («убеждающая сила», «готовность»). Такое толкование доказательства открывает возможность построения убедительных рассуждений как для студентов, так и для младших школьников, хотя убедительность для тех и других, очевидно, должна быть различной.

Обучение математике на всех уровнях математического образования невозможно без некоторого наглядного представления математических объектов. Каждое такое представление служит моделью изучаемого объекта, его аналогом, вообще говоря, более доступным для обучающихся, способствуя формированию концептуального образа изучаемого объекта. С эпистемологической точки зрения модель — «представитель», «заместитель» оригинала, результаты изучения которого при определенных условиях переносятся на оригинал.

Хотя генеалогия математических идей и понятий подчас длинна и запутана, математические факты открываются в опыте, практика это тот начальный импульс, который приводит к математической теории. Поэтому методологической основой подготовки учителя выступает материалистическая теория познания. При этом не исключается использование философских построений позитивизма (математика — знаковая система), а также экзистенциализма, позволяющего ориентировать дидактику на гуманизацию математического образования. Синтез декларативного и процедурного знания в подготовке учителя позволяет сформировать концептуальные образы математических объектов, которые выступают основой готовности будущего учителя к математическому развитию младших школьников. Универсальным общенаучным средством познания, включая раскрытие смысла и значения символических записей в математике, выступает моделирование.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Академия, 2004. — 288 с.
2. Мадер В.В. Введение в методологию математики / В.В. Мадер. — М.: Интерпркс, 1994. — 448 с.
3. Смирнова Е.Д. О чем говорят парадоксы: их роль в познавательной деятельности / Е.Д. Смирнова // Вопросы философии. — 2010. — № 6. — С. 55–66.

4. *Успенский В.А.* Труды по нематематике / В.А. Успенский. – Т. 1. – М.: ОГИ, 2002. – 578 с.
5. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
6. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

Literatura

1. *Davy'dov V.V.* Problemy' razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov. – М.: Akademiya, 2004. – 288 s.
2. *Mader V.V.* Vvedenie v metodologiyu matematiki / V.V. Mader. – М.: Interprks, 1994. – 448 s.
3. *Smirnova E.D.* O chyom govoryat paradoksy': ix rol' v poznavatel'noj deyatel'nosti / E.D. Smirnova // Voprosy' filosofii. – 2010. – № 6. – S. 55–66.
4. *Uspenskij V.A.* Trudy' po nematematike / V.A. Uspenskij. – Т. 1. – М.: ОГИ, 2002. – 578 s.
5. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
6. *Shhedroviczkiy G.P.* Izbranny'e trudy' / G.P. Shhedroviczkiy. – М.: Shkola Kul'turnoj Politiki, 1995. – 800 s.

**Л.Г. Кузина,
И.А. Васильев**

Подготовка молодых научных кадров: проблемы и перспективы

Еще с эпохи становления университетского образования времён Вильгельма фон Гумбольда одной из главных задач университетов считалось «формирование интеллектуальной элиты для различных сфер социальной деятельности» [4: с. 55]. На современном этапе развития университетского образования эта задача остается столь же злободневной, как и 200 лет тому назад. Однако некоторые авторы, в частности С.Р. Филанович, считают, что сейчас университетское образование нельзя назвать элитарным, поскольку «главный недостаток университетов наших дней — неспособность удовлетворить потребности общества в специалистах, адекватных “обществу знания”» [4: с. 62].

Безусловно, в данной точке зрения есть определенная справедливость, однако, полностью согласиться с ней мы не можем. Это уже проблема качества университетского образования. В России в последние годы появилось в центре и регионах довольно много государственных и негосударственных вузов со статусом «Университет». Но все ли они соответствуют этому статусу? Вероятно, нет.

Выполнение всех лицензионных и аккредитационных требований еще не гарантирует высокого или достойного звания «Университет», качества образования. В рамках данной статьи мы коснемся только одной составляющей качества университетского образования — послевузовского профессионального образования. Сотрудниками двух лабораторий НИИСО (Философии образования и Мониторинговых исследований в системе образования), было проведено пилотажное исследование. Оно осуществлялось в рамках реализации Городской целевой программы развития образования «Столичное образование – 5» на 2009–2011 годы — «создание городской экспериментальной площадки по отработке новой модели подготовки научно-педагогических кадров на базе ГОУ ВПО МГПУ» [1: с. 70–71].

Основная цель этого исследования – выявление наиболее значимых проблем при подготовке высококвалифицированных научных кадров. В этой связи мы решали следующие задачи: изучить мнение аспирантов ряда московских вузов, о проблемах, возникающих в процессе обучения в аспирантуре; отработать программу, методику и инструментарий исследования и разработать рекомендации и предложения по совершенствованию подготовки молодых научных кадров.

Объектом исследования стала эффективность деятельности отделов аспирантуры, кафедр и научных руководителей, то есть подразделений и лиц из числа профессорско-преподавательского состава, отвечающих за выпуск аспирантов и соискателей. Предметом исследования выступало содержание

научно-образовательной деятельности по подготовке кадров высшей квалификации. Основными методами были: анкетирование респондентов, контент-анализ их неформализованных ответов и сравнительный анализ результатов данного и предыдущих исследований аналогичной тематики.

В исследовании приняли участие 127 аспирантов Московского городского педагогического университета и Московского института радиоэлектроники и автоматики, очной (54%) и заочной (32%) форм обучения, первого (76%), второго (17%) и третьего (5%) года обучения, а также соискатели (10%). По другим социально-демографическим характеристикам респонденты различались следующим образом: мужчины — 66%, женщины — 34%; до 25 лет — 68%, 25–30 лет — 19%, старше 30 лет — 13%; с высшим педагогическим образованием — 69%, высшим непедагогическим — 31%.

Аспирантура — форма послевузовского образования, важнейшая ступень подготовки кадров высшей квалификации. Кандидатская диссертация — это квалификационное исследование, которое дает полное право заниматься профессионально научной деятельностью. В этой связи интересно, чем же руководствовались будущие молодые ученые, принимая решение о поступлении в аспирантуру, какие факторы этому способствовали. К таким факторам респонденты, в первую очередь, отнесли: желание самосовершенствования (67%); желание и возможность заниматься научной деятельностью (43%); продвижение в карьере (кандидату наук легче сделать карьеру, устроиться на работу) — 38%; желание работать в высшем учебном заведении, преподавать (34%); повышение социального статуса (31%); веру в свои способности (24%); влияние авторитета личности педагога или ученого (23%); участие в научных исследованиях кафедры, лаборатории, творческого объединения (18%); престижность обучения в аспирантуре и защиты кандидатской диссертации (15%); повышение заработной платы (13%); получение отсрочки от службы в армии или полное освобождение от нее (9%)¹. Среди мотивов, детерминирующих принятие решения о поступлении в аспирантуру, преобладают в основном личностные факторы: психологическая мотивация, желание самосовершенствоваться, заниматься научной деятельностью, а затем уже социально-статусные: продвижение по карьерной лестнице и повышение своего социального статуса. Некоторые респонденты выделяют прагматичные мотивы: повышение заработной платы и получение отсрочки от армии.

На наш взгляд, эффективность работы аспирантуры во многом зависит и от того, кто в нее поступает, какие цели и задачи ставит перед собой будущий ученый: просто защитить диссертацию или состояться в науке. К сожалению, никаких методик такого рода «профессионального тестирования» не существует, да и вряд ли они могут быть созданы.

В переводе с латыни «*aspirans (aspirantis)* — домогающийся чего-нибудь, стремящийся к чему-либо; лицо, подготавливающееся к научной деятельности; ищущее какой-либо должности» [3: с. 71]. А аспирантура, естественно, «сово-

¹ Общая сумма процентов по ответам превышает 100%, так как респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов.

купность аспирантов» и система их подготовки [3: с. 72]. Без сомнения, аспирантура — это реальная возможность повышения своего научного и профессионального потенциала, личностного роста, развития и самоутверждения.

Чем же привлекательна аспирантура, обучение в ней для вчерашних студентов? Сформулировали свою точку зрения по этому вопросу в неформализованном виде 54% респондентов. В результате контент-анализа был сконструирован ряд тематических блоков ответов. Самый обширный из них — 75% (от общего числа ответов на вопрос) — это условно названный нами блок «Расширение научного кругозора». В нем речь идет о возможности: «открывать новые области знаний, концепции», «действительного повышения уровня образования», «интеллектуального роста» «самостоятельного научного поиска», «общения с деятелями науки, учеными, умными людьми, аспирантами других кафедр», «получения новых знаний по специальности», «включения в курс обучения дисциплин, расширяющих кругозор и облегчающих процесс исследования» и т.п.

В 13% ответов, вошедших в блок «Научно-исследовательская деятельность», аспиранты отмечали в качестве позитивного фактора возможность «заниматься исследовательской деятельностью», «дисциплинировать мышление» и др.

Блок «Творческая самореализация в науке и жизни» набрал 8% голосов. В данном случае респонденты акцентировали внимание на: «совершенствовании и разработке методического материала, необходимого для работы над диссертацией», «творчестве, возможности проявить себя», «возможности публикации своих работ и выступлений на различных научных конференциях» как привлекательной стороне обучения в аспирантуре. Учеба по инерции и материальная сторона вопроса прозвучали в единичных ответах аспирантов (4%).

Опираясь на полученные данные мы можем предположить, что было бы целесообразным и Управлению аспирантуры и докторантуры (далее Управление), и кафедрам, и научным руководителям развивать наиболее привлекательные, с точки зрения респондентов, стороны учебы в аспирантуре с целью пополнения рядов аспирантов, ориентирующихся при поступлении в нее на факторы, сконцентрированные в первых трех блоках. Вероятно, таким образом можно повысить престиж педагогической деятельности, поднять в конечном итоге статус преподавателя и учителя.

Как показывают результаты исследования не все наши респонденты в полной мере удовлетворены учебой в аспирантуре (см. рис. 1)¹.

Как видим, большинство аспирантов, в той или иной мере получают удовлетворение от учебы в аспирантуре. Однако в полной мере удовлетворены этим менее половины респондентов. Следовательно, есть организационные или содержательные моменты, которые накладывают негативный отпечаток на восприятие аспирантами процесса обучения. И если о факторах, в большей мере способствующих успешности учебы в аспирантуре, респонденты говорят открыто и непосредственно, называя в первую очередь «совпадение профессиональной дея-

¹ Здесь и далее на рисунках и в таблицах данные представлены в процентах от общего числа респондентов или количества неформализованных ответов.

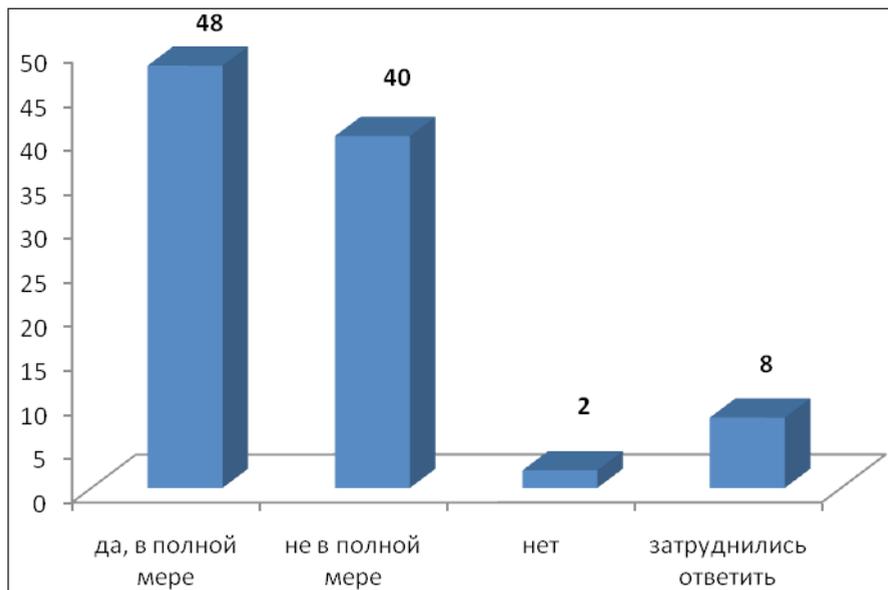


Рис. 1. «Получаете ли Вы удовлетворение от своей учебы в аспирантуре?»: точка зрения респондентов.

тельности с предметом научного исследования» (65%), «психологическую совместимость руководителя и аспиранта» (35%), «организацию учебного процесса в аспирантуре» (32%), «преемственность в разработке научной проблемы научного руководителя и аспиранта» (28%) и др., то о факторах, не способствующих успешной учебе в аспирантуре они говорят опосредованно, акцентируя внимание на реальной помощи со стороны Управления, выпускающей кафедры и научного руководителя, которая могла бы содействовать их обучению в аспирантуре.

Проанализируем неформализованные ответы аспирантов на вопрос: «Какую помощь Вы хотели бы получить в первую очередь от: 1) Управления аспирантуры и докторантуры; 2) кафедры; 3) научного руководителя». У 15% респондентов формулировки ответов носят положительный характер: «все устраивает, получаю максимум, достаточно помощи» и т.п. Поэтому мы сконцентрируем наше внимание на более содержательных ответах, несущих в себе конкретные пожелания, которые опосредованно характеризуют некоторую неудовлетворенность респондентов тем, как организован научно-образовательный процесс. Из ответов такого рода 42% содержат пожелания в адрес Управления — в них, в основном, идет речь о необходимости получения четкой, оперативной, своевременной информации «о проведении конференций, круглых столов, лекций, экзаменов и иных мероприятий», а также «четкой организации учебного процесса», «возможности публикаций» и др. Исходя из анализа данной группы ответов, мы вправе предположить, что информационная функция в деятельности Управления не вполне удовлетворяет респондентов; 31% пожеланий аспирантов адресованы научным руководителям, которые, по их мнению, должны оказывать им «методическую, методологическую и психологическую (моральную) помощь и поддержку», осуществлять

«контроль и помощь в подборе материала», способствовать «формированию у них умений самостоятельной научно-исследовательской работы», помогать в «выборе средств и методов исследования, оперативно проверять имеющиеся материалы исследования», «подборе материала по диссертации», «проведении лабораторных исследований»; «направлять, контролировать их научную деятельность», «вводить в научное сообщество», «консультировать по современным дискуссиям в исследуемой области», «уточнять и корректировать ход исследования» и ряд других. Из приведенных высказываний следует, что, к сожалению, не все научные руководители в полной мере выполняют свои функции. Не исключено, что и у аспирантов в некоторых случаях проскальзывает иждивенческая позиция. И все-таки большинство затронутых здесь аспектов небезосновательны, так как отвечая на вопрос: «Какую помощь оказывает Вам научный руководитель?» (см. табл. 1) респонденты не всегда однозначно позитивно характеризуют эту помощь.

Таблица 1

Помощь научного руководителя аспирантуры

Виды помощи	Значительную	Не очень значительную	Не оказывает	Затрудняюсь ответить
В выборе и формулировании темы диссертации	76	16	2	6
В разработке плана работы над диссертацией и ее структуры	66	24	3	7
В определении в Вашей научной работе проблемы, объекта, предмета, цели и задач исследования	54	25	6	15
В формировании умения и навыков самостоятельной научно-исследовательской работы	51	22	12	15

Из данных таблицы видно, что в большей степени аспиранты получают от научного руководителя значительную помощь при выборе и формулировании темы диссертации. И далее показатель «значительная помощь» идет по нисходящей, достигая своего относительного минимума в позиции «формирование умения и навыков самостоятельной научно-исследовательской работы». И что особенно показательно — в этой позиции больше всего ответов, отрицающих какую-либо помощь от научного руководителя. Мы полагаем, что, принимая решение о назначении того или иного преподавателя научным руководителем, кафедра должна учитывать, насколько он обладает научно-практическим опытом в плане оказания помощи молодым ученым, например, формирования у будущих ученых умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской работы.

По нашему мнению, было бы полезно, если бы Управление организовало серию мастер-классов и семинаров по обмену опытом уже состоявшихся научных руководителей и их коллег, только еще вступающих на стезю научного руководства. И, наконец, третья группа ответов респондентов (27%) содержит пожелания, адресованные кафедрам, к которым они прикреплены. Здесь аспиранты в первую очередь акцентируют внимание на выполнении кафедрой своей информационной функции. Они полагают, что кафедра могла бы предоставлять им информацию и приглашать на свои заседания, круглые столы, лекции, семинары, защиты старших коллег; организовывать «индивидуальный курс по теме исследования», оказывать помощь «в публикации статей, тезисов», «в разработке методологических основ диссертации», организовывать «консультирование по интересующим вопросам с участием профессионалов», предоставлять «возможность практики» и некоторые иные. На наш взгляд, не случайно респонденты поднимают вопросы о публикациях и посещении защит диссертаций, так как менее половины (41%) аспирантов отметили, что они публикуют свои тезисы в сборниках, выпускаемых по итогам научных семинаров, конференций и круглых столов и лишь 13% говорили, что они публикуют статьи в «Вестнике МГПУ». Только 9% участвуют в научно-исследовательской работе Университета и 6% в научной работе кафедры.

Поступая в аспирантуру, недавние студенты, подчас, недостаточно четко представляют себе, как будет проходить учеба в ней. Аспирантура же предполагает, в основном, самостоятельную форму получения знаний, причем не только и не столько благодаря лекциям и семинарам, а путем кропотливой научно-исследовательской работы. Аспирант, как правило, сам выбирает интересующее его направление и тему исследования, изучает научную литературу, анализирует полученную информацию. Наряду с этим он готовит к публикации статьи в научных журналах и «сборниках молодых ученых». И вот что сами респонденты говорят о своих успехах (или неудачах) в деле становления их как будущих ученых (см. рис. 2).

Одна из форм повышения эффективности качества обучения в аспирантуре — включение аспирантов в научно-организационную деятельность, пусть это даже будет деятельность пассивная, то есть присутствие на открытых защитах, обсуждениях диссертационных исследований, поскольку к моменту выхода на защиту они должны четко ориентироваться в этой процедуре.

Всего лишь 12% аспирантов подчеркнули, что они постоянно и довольно часто присутствуют на обсуждении или защите диссертационных работ своих старших коллег. В то же время примерно равное количество респондентов отметили, что присутствуют на мероприятиях такого рода «от случая к случаю», «крайне редко» и вовсе «не присутствуют» (20, 23 и 20% соответственно), а 24% заявили, что их никто не приглашает.

Причина столь низкого посещения защит и обсуждений диссертационных работ, отчасти, кроется в слабой информированности самих аспирантов, с одной стороны, и не заинтересованности кафедр и научных руководителей —

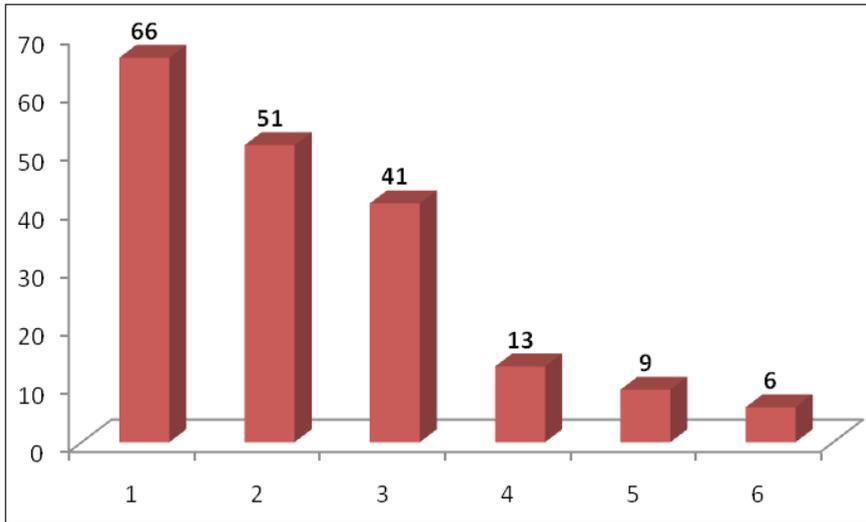


Рис. 2. Респонденты о своем участии в научной жизни МГПУ, других вузов, научных организаций столицы:

1. Посещаю научно-практические семинары, конференции, «круглые столы»;
2. Выступаю с научными сообщениями и докладами;
3. Публикую тезисы в сборниках, выпускаемых по итогам научных семинаров, конференций и «круглых столов»;
4. Публикую научные статьи в «Вестнике МГПУ»;
5. Участвую в научно-исследовательской работе Университета;
6. Принимаю участие в научной работе кафедры.

с другой. На это стоит, конечно, обратить внимание. Однако аспиранту, заинтересованному в результатах своего обучения и в расширении своего научного кругозора, следует самому быть более активным.

В процессе обучения аспирантам читаются как общие, так и специальные курсы. Предполагается, что знания, полученные при изучении общих курсов и, в частности, курса «История и философия науки», могут быть полезны и даже необходимы для успешного проведения диссертационного исследования. И, действительно, две трети респондентов подтвердили это предположение. Однако 16% указали, что знания по истории и философии науки не обязательны и не будут использованы при подготовке диссертационной работы. Кроме этого, 17% высказали свою точку зрения по этому вопросу в неформализованном виде. В большинстве из них отмечается, что знания, полученные при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по данному курсу полезны для: «диссертационного исследования», «лучшего понимания целей, значения и ответственности за то, чем занимаешься», «общего развития и позволяют более широко взглянуть на научную деятельность, поднять уровень профподготовки». Эти знания, считают некоторые респонденты, «очень интересные, глубокие, основополагающие». Отдельные респонденты говорят, что этот «курс расширяет кругозор, но не является обязательным для исследования», «темы лекций должны соответствовать вопросам в экзаменационных билетах» и др.

Поскольку данный курс носит общий научно-методологический характер, то программа должна удовлетворять требованиям абсолютного большинства слушателей и периодически совершенствоваться. По поводу усовершенствования программы курса «История и философия науки» 43% респондентов сформулировали следующие предложения:

1. В содержательном плане — «темы лекций должны соответствовать экзаменационным вопросам»; «если бы было возможно, я бы кардинально изменил учебную программу в аспирантуре»; «необходимо конкретизировать вопросы, в отдельных случаях свести их к определенным теориям и авторам»; проводить семинары, на которых «вопросы к экзамену обсуждались бы применительно к области исследования»; «убрать отвлеченные, чисто философские темы, углубить проблематику по специальности»; «больше внимания уделять структуре научного познания и построению научной теории» и ряд других.

2. В организационном плане — «увеличить количество лекций по специальности»; «для каждой специальности ввести консультации и семинары раз в неделю»; «лекции и семинары более продуктивно проводить в меньших, по количеству слушателей, аудиториях»; «при чтении лекций по философии фиксировать слова преподавателя на доске»; «больше читать лекций, за которыми следуют семинары (лекции – семинар, а не блок лекций – блок семинаров)» и т.п.

Думается, преподавателям кафедры, на которой читается курс «История и философия науки» следует прислушаться к мнению аспирантов и, если это будет целесообразно, внести коррективы в содержательные и организационные компоненты чтения данного курса. В более чем 50% предложений, в которых речь идет о совершенствовании работы с аспирантами в университете, затрагиваются организационные стороны этой деятельности. В 30% — поднимаются информационные проблемы, в 7% — содержательные аспекты и в такой же доле ответов отмечается, что все устраивает.

Рассмотрим несколько подробнее первые два блока предложений. В самом многочисленном из них аспиранты предлагают: «организовывать встречи в свободной обстановке, которые бы имели уклон в научную деятельность»; «более равномерно распределять учебную нагрузку, так как основная часть приходится на 2-й семестр; ввести промежуточную аттестацию с дальнейшей возможностью «освобождения от вопросов на экзамене», «более тесно общаться с аспирантами», «повысить ответственность научных руководителей», «увеличить количество встреч со специалистами», «проводить консультации в удобное время, а занятия по субботам», «составить удобное расписание, чтобы лекции не накладывались друг на друга, а вопросы к экзаменам раздавать заранее — на 1-й лекции», «организовывать совместные специальные “круглые столы” для аспирантов», «увеличить количество лекций по специальности» и т.п. В плане совершенствования информационной составляющей научно-образовательного процесса аспиранты считают целесообразным решить следующие вопросы: «улучшить организацию, своевременность и достоверность информирования аспирантов о мероприятиях, про-

водимых в МГПУ и других учебных заведениях», «расширить возможности сайта МГПУ для аспирантов» и др.

В содержательном плане респонденты предлагают использовать «индивидуальный подход» и больше рассматривать практические вопросы в процессе их обучения.

С нашей точки зрения, в ряде предложений, сформулированных респондентами, содержится рациональное зерно, и потому Управлению аспирантуры и докторантуры имело бы смысл тщательно их проанализировать, выяснить позицию по этим предложениям ведущих преподавателей выпускающих кафедр и научных руководителей, учебно-методического управления, и на основе проведенного анализа и консультаций выработать план мероприятий, направленных на совершенствование работы с будущими молодыми учеными.

Завершая анализ полученных данных, мы можем констатировать следующее:

– один из ведущих мотивов выбора вчерашними студентами стратегии дальнейшего обучения в аспирантуре — возможность самосовершенствования и занятия научной деятельностью;

– среди уже состоявшихся аспирантов большинство довольны своей учебой и сделанным в свое время выбором. Причем более всего привлекает их в учебе возможность расширения научного кругозора;

– успехам в учебе, прежде всего, способствуют совпадение их профессиональной деятельности и предмета научного исследования, а также психологическая совместимость руководителя и аспиранта. Не менее важна правильная организация учебного процесса, удобно составленная и вовремя донесенная до аспирантов информация о проведении занятий;

– для совершенствования и повышения эффективности научно-образовательной деятельности необходима система организации встреч, консультаций с ведущими специалистами по исследуемым темам. Оптимизация программы обучения касается, в первую очередь, соответствия содержания лекций экзаменационным вопросам, изменения в построении лекционных и семинарских занятий;

– необходимо активизировать участие аспирантов в научной жизни. Чаще всего молодые ученые посещают научно-практические семинары, конференции и круглые столы, где выступают с научными сообщениями и докладами. В то же время обсуждения и защиты диссертаций своих старших коллег многие из них посещают редко и далеко не регулярно;

– научный руководитель играет важную роль в становлении аспиранта как современного молодого ученого. Прежде всего он помогает в выборе и формировании темы диссертации и при разработке плана работы над диссертацией. Аспиранты просят активизировать помощь в выработке навыков и умений самостоятельной исследовательской деятельности;

– успехи научной и учебной деятельности, становление молодого ученого зависят не только от научного руководителя, но и в определенной степени обусловлены работой Управления аспирантурой и докторантурой и выпускаю-

щих кафедр: своевременного информирования о различных научных мероприятиях и четкой организации учебного процесса.

«Стратегическая цель государственной политики в области образования, как отмечается в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [2]. Это положение в полной мере относится и к научно-образовательному процессу в аспирантуре, к повышению качества подготовки высококвалифицированных научных кадров мобильных и адаптивных, способствующих развитию инновационных процессов в науке и обществе. Потому, мы полагаем, необходимо постоянно совершенствовать систему подготовки будущих молодых ученых, периодически изучая их интересы, потребности, мотивы, ценностные установки и ориентации.

Сфера подготовки кадров высшей квалификации на ступени поствузовского образования тоже может рассматриваться с точки зрения возникновения «социальных рисков». Минимизировать эти риски для личности и для общества можно лишь выявив проблемы, «болевые точки» и факторы, снижающие эффективность процесса подготовки кадров молодых ученых при обучении в аспирантуре.

Литература

1. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009–2011 годы. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – 184 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
3. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лёхина, Ф.Н. Петрова. – 3-е перераб. и доп. изд. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1949.
4. *Филонович С.Р.* Life-long bearing: последствия для высшей школы / С.Р. Филонович // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 55–66.

Literatura

1. Gorodskaya celevaya programma razvitiya obrazovaniya «Stolichnoe obrazovanie – 5» na 2009–2011 gody'. – M.: Centr «Shkol'naya kniga», 2008. – 184 s.
2. Konceptsiya dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya Rossijskoj federacii na period do 2020 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r.
3. Slovar' inostranny'x slov / Pod red. I.V. Lyoxina, F.N. Petrova. – 3-e pererab. i dop. izd. – M.: Gos. izd-vo inostranny'x i nacional'ny'x slovarej, 1949.
4. *Filonovich S.R.* Life-long bearing: posledstviya dlya vy'sshej shkoly' / S.R. Filonovich // Voprosy' obrazovaniya. – 2009. – № 4. – S. 55–66.

Психология

Т.А. Климонтова

Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшекласников

В настоящее время, в ситуации методологического кризиса, сопровождающегося усилением дистанции между психологической теорией и практикой, на статус реальности выступающей в качестве предмета науки претендует внутренний мир человека (В.П. Зинченко [8], В.Д. Шадриков [14]). Изучение внутреннего мира, раскрытие психологических механизмов его функционирования становится одной из глобальных и актуальных проблем для современной психологии.

Проникновение в сущность внутреннего мира человека вызывает трудности на всех уровнях анализа: методологическом, теоретическом и методическом. В психологии статус данного понятия также нельзя считать окончательно определенным. Проблема внутреннего мира рассматривалась в рамках психологии личности (К.А. Абульханова [1], Л.И. Анциферова [2], Ф.Е. Василюк [6]) как духовное образование (В.Д. Шадриков [14]), разработаны представления о внутреннем мире как смысловом образовании (Д.А. Леонтьев [12], А.Г. Асмолов [3]), исследована пространственно-временная организация внутреннего мира (Т.Н. Березина [4]). Однако, изучая внутренний мир, большинство исследователей анализировали мировоззренческие, социальные, духовные параметры, оставляя без внимания динамику и механизмы его самоорганизации.

Особенно остро сложившееся противоречие между наукой и практикой ощущается в области психологии одаренности, в которой хотя и существуют попытки построения психологического портрета одаренного человека, одаренность рассматривается как некий теоретический конструкт. Разработанные модели одаренности не указывают на ее место во внутреннем мире, вместе с тем, реальных достижений продолжают ожидать не от смоделированной одаренности, а от конкретного человека. При всем многообразии исследований в психологии одаренности, раскрывающих особенности когнитивной и аффективной сфер личности

одаренного человека, специфика внутренней жизни и психологические механизмы ее самоорганизации оставались за рамками научного анализа.

Психология одаренности призвана, прежде всего, способствовать реализации имеющегося интеллектуального потенциала одаренного человека. Современное общество осознало, что одаренные люди — резерв человеческой цивилизации, направляющий и иницилирующий развитие многих общественных, политических, культурных процессов. Вместе с тем, наряду со сформировавшимся запросом общества, очевидно, что не все интеллектуально одаренные индивиды реализуют себя. В таких случаях говорят о скрытой одаренности и обращаются к раскрытию мотивационных, средовых и иных факторов, фрустрирующих одаренность. В настоящее время возникает необходимость поиска новых подходов, способствующих самореализации одаренной молодежи в культурно-образовательной среде, и мы полагаем, что данная проблема была бы решена с большим успехом при целостном взгляде на одаренного человека и обращении к состоянию его внутреннего мира как психической системы.

В связи с этим, особую значимость приобретает исследование внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников, поскольку самореализация данной категории учащихся рассматривается в качестве стратегической задачи на уровне государства. Одаренные юноши и девушки стоят на пороге выхода в социокультурную среду, реализация их интеллектуального потенциала во взрослой жизни может изменять течение многих процессов — общественных, политических, экономических, социальных. В юношеском возрасте через обогащение и развитие внутреннего мира одаренный человек получает способность самодетерминации, становится источником собственной активности и выбора своего жизненного пути, направления реализации способностей. В связи с этим особенно важно изучение психологических механизмов становления внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся.

В методологическом плане решение данной проблемы возможно с позиции постнеклассической методологии. Для этого необходимо рассмотреть внутренний мир как открытую и самоорганизующуюся психическую систему. Мы считаем, что речь должна идти о специфике внутреннего мира одаренных старшеклассников как системы и поиске психологических механизмов, определяющих специфику функционирования этой системы. При этом отдельные психологические образования должны быть рассмотрены через анализ их участия в мире внутренней жизни одаренных старшеклассников.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы внутреннего мира в психологической науке, отсутствие эмпирического уровня ее изучения побудили автора предпринять попытку рассмотрения психологических механизмов самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных учащихся в логике постнеклассической методологии.

Обращаясь к вопросу психологических механизмов самоорганизации, подчеркнем, что, с нашей точки зрения, раскрыть механизм самоорганизации внутреннего мира — значит прояснить, каким образом, и с участием каких структур

система внутреннего мира порождает новые психологические образования, которые выполняют функции регуляции и сохранения целостности внутренней жизни.

Основываясь на представлениях о внутреннем мире человека В.Д. Шадрикова [14], мы исходим из представлений о внутреннем мире одаренных учащихся как самоорганизующейся системе. Как известно, процессы самоорганизации возможны только в открытых системах. В связи с этим в рамках своего исследования мы теоретически обосновали и эмпирически изучили показатели открытости системы внутреннего мира у интеллектуально одаренных старшеклассников.

Рассмотрим этапность процесса самоорганизации внутреннего мира. На первом этапе информация из внешнего мира проникает во внутренний мир как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. У интеллектуально одаренных старшеклассников информации во внутренний мир поступает больше в связи высокой открытостью системы внутреннего мира, а также выраженной познавательной потребностью.

Информация приводит к изменению равновесного психического состояния на неравновесное или усилению (актуализацию) имеющегося неравновесного состояния. Энергия психического состояния может диссипировать посредством поступков, действий, высказываний и различных поведенческих проявлений или приводить к новообразованию [13]. На первом этапе система внутреннего мира устойчива и находится в психологическом гомеостазе.

На втором этапе новообразование должно быть интегрировано в систему внутреннего мира и, с нашей точки зрения, прежде всего на уровне бессознательных структур. Если это происходит, то новообразование интегрируется, но его содержание минимально осознается, следовательно, не достигает высшего, ментального уровня. В случае если новообразование не интегрировано на бессознательном уровне, то оно переходит на уровень осознания, что служит причиной нарушения гомеостаза внутреннего мира и перехода системы в состояние гетеростаза.

Как показали результаты нашего исследования, интеллектуальная одаренность обеспечивает большую открытость внутреннего мира к поступающей информации. С увеличением открытости системы возрастает вероятность перехода системы внутреннего мира от гомеостаза к гетеростазу.

В состоянии гетеростаза система внутреннего мира неустойчива, она стремится к энергетически менее затратному состоянию психологического гомеостаза. Для перехода к гомеостазу система должна быть упорядочена. В психологических системах параметры порядка порождаются самой системой [7], опираясь на них, она определяет направления и пути своего развития, что обеспечивает устойчивость ее существования как системы. Основываясь на этом, мы считаем, что переход от психологического гетеростаза к гомеостазу происходит через продуцирование новообразований ценностно-смыслового порядка.

Данная идея содержится в концепции Д.А. Леонтьева [12], который отмечает, что процессы смыслообразования отчетливо наблюдаются в следующих ситуациях: критической ситуации жизни субъекта, характеризующейся невозможностью реализации им внутренних потребностей своей жизни;

ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром, с другой личностью; ситуации воздействия искусства на личность. Автор обобщает: в результате взаимодействия с чем-либо или кем-либо значимым происходит глубинная перестройка смысловых структур. Это согласуется с нашим пониманием того, что с увеличением открытости системы перестройка ценностно-смысловых структур происходит интенсивнее.

Таким образом, на третьем этапе, перейдя к гетеростазу, система внутреннего мира начинает интенсивную работу, направленную на минимизацию энергетических затрат за счет новых ценностей и порождения смысловых образований, принятие которых позволит вернуться к гомеостазу. Смыслы существования обобщены и простроены с позиций уровневой организации: их динамика осуществляется переходом от эгоцентрического уровня к группоцентрическому, просоциальному (гуманистическому) и, наконец, духовному [5]. Увеличение значимости ценностей и продуцирование смысловых образований гуманистического уровня позволяют системе внутреннего мира с минимальными затратами вернуться в состояние гомеостаза.

Понятие «общечеловеческие» (духовные ценности) позволяет говорить об определении в ходе исторического развития приоритетов в смысловых позициях. В процессе социализации каждый индивид осуществляет восхождение по лестнице, представленной иерархией ценностей и смыслов.

Интеллектуально одаренные старшеклассники, за счет специфического механизма самоорганизации внутреннего мира, быстрее и с меньшими «отклонениями в пути» осуществляют восхождение по духовной вертикали в процессе своего онтогенетического развития. Мы согласны с Н.А. Журавлевой [9] в том, что динамика ценностей определяется как объективными, так и субъективными факторами. В рамках данной работы нами раскрываются субъективные факторы в формировании системы ценностей и смыслов, при этом в качестве одного из важнейших субъективных факторов выступает, с нашей точки зрения, интеллектуальная одаренность.

Идея о связи интеллектуальной одаренности и духовного развития впервые была развита Л.И. Ларионовой [11]. Автор предложила модель интеллектуальной одаренности, включающую в себя, в качестве одного из компонентов, духовность. С нашей точки зрения, духовность не есть компонент интеллектуальной одаренности. Именно интеллектуальная одаренность определяет высокую открытость системы внутреннего мира, что порождает процессы самоорганизации, в результате которых в частых взаимопереходах от психологического гомеостаза к гетеростазу система внутреннего мира порождает смыслы и ценности, чье качество определяется переходом от эгоцентрического к духовному уровню.

Итак, речь идет о том, что специфические механизмы самоорганизации, обусловленные интеллектуальной одаренностью, лежат в основе духовного развития и обогащения внутреннего мира одаренных старшеклассников.

Исходя из схемы этапов самоорганизации внутреннего мира для доказательства положения о том, что гетеростатичность можно рассматривать как

следствие открытости внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников рассмотрим показатели открытости при разном локусе — «гетеростатичности – гомеостатичности» — внутреннего мира.

Исходное положение нашего исследования состояло в понимании того, что чем выше уровень открытости системы внутреннего мира, тем больше информационных потоков поступает в нее, следовательно, вероятность отклонения системы от устойчивого состояния психологического гомеостаза возрастает.

Для проверки этого положения обратимся к результатам анализа результатов с применением непараметрического аналога однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для независимых выборок (H — критерия Кроскала-Уолиса).

Для этого мы дифференцировали испытуемых по показателям открытости внутреннего мира, на три группы испытуемых, имеющих высокие, низкие и средние значения по данным показателям, и затем оценили различия между ними по интегральному показателю гомео- гетеростатичности внутреннего мира, отражающему частоту нахождения системы внутреннего мира в состоянии психологического гомео- гетеростаза [10].

Результаты дисперсионного анализа будут представлены в группах испытуемых с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности в связи с тем, что испытуемых, имеющих локус гетеростатичности внутреннего мира, у выборки обычных старшеклассников насчитывается только 4% от общего числа. Анализ начнем с представления результатов однофакторного дисперсионного анализа в выборке старшеклассников с явной формой одаренности.

Статистически значимые различия выявлены между показателями гетеростатичности при различном уровне объективированности ($H = 9,211$, при $p < 0,001$) и категориальности ($H = 11,052$, при $p < 0,0003$). Ориентация на системность в познании окружающей действительности, с приоритетным выделением в ней причинно-следственных отношений, приводит к гетеростатичности внутреннего мира у явно одаренных учащихся и свидетельствует о том, что при ориентации на системность познания действительности внутренний мир часто отклоняется от состояния гомеостаза.

Открытость познавательной позиции, сочетающая объективацию и категоризацию, позволяет учащимся воспринимать информацию из окружающего мира в контексте имеющегося базиса знаний, а также позволяет объективировать, видеть то, что есть, а не то, что хочу видеть. При таком варианте усвоения информации увеличивается вероятность принятия во внутренний мир того, что не согласуется с имеющимся опытом и создает предпосылки для частого отклонения системы внутреннего мира от состояния психологического гомеостаза.

Гетеростатичность внутреннего мира в выборке испытуемых с явной формой одаренности значимо отличается при различных показателях от восприятия других людей с позиции выраженности симпатии ($H = 6,784$, при $p < 0,04$) и доверия ($H = 5,992$, при $p < 0,05$). Симпатия является параметром восприятия, которое обуславливает возможность большего влияния на человека. Восприятие других как вызывающих симпатию и доверие создает предпосылки

для большей открытости по отношению к информации, которую транслирует человек, следовательно, вероятность перехода от психологического гомеостаза к гетеростазу в системе внутреннего мира возрастает.

Значимые различия по гетеростатичности внутреннего мира выявлены при различном уровне напряженности психологических защит ($H = 7,143$, при $p < 0,03$). Это свидетельствует о том, что отмена осмысления конфликта, при интенсивной работе защитных механизмов, способствует сохранению гомеостаза системы внутреннего мира. Негативные эмоции купируются, причины, их вызывающие, не осознаются, открытость снижена, система сохраняет устойчивость.

В группе со скрытой формой одаренности применение дисперсионного анализа показало наличие достоверных различий между гетеростатичностью внутреннего мира испытуемых при различной объективации в познании ($H = 6,134$, при $p < 0,05$). Это доказывает, что открытость в познании у одаренных учащихся запускает в системе внутреннего мира изменения, в ходе которых она отклоняется от состояния психологического гомеостаза.

Выраженность симпатии при восприятии другого человека ($H = 9,488$, при $p < 0,01$), а также как вызывающих доверие ($H = 11,346$, при $p < 0,003$), влияет на гетеростатичность внутреннего мира. Восприятие других людей как физически привлекательных ($H = 7,815$, при $p < 0,03$) связано с гетеростатичностью внутреннего мира у испытуемых со скрытой формой одаренности. Физическая привлекательность вызывает гало-эффект, и на этой основе происходит приписывание ряда положительных личностных характеристик. Оценка других как физически привлекательных и вызывающих симпатию создает высокую проницаемость информации во внутренний мир, индуцирует переход к психологическому гетеростазу. Как и в группе учащихся с явной формой одаренности, общий показатель напряженности психологических защит влияет на гетеростатичность внутреннего мира ($H = 7,779$ при $p < 0,03$).

Значимые различия по показателям гетеростатичности между испытуемыми групп с явной и скрытой формой одаренности существуют по сходным параметрам. Следовательно, можно утверждать, что показатели открытости, такие как объективация в познании, восприятие другого человека с позиции симпатии и доверия, напряженность механизмов защит являются общими факторами, влияющими на гетеростатичность внутреннего мира испытуемых как с явной, так и со скрытой формами интеллектуальной одаренности.

Обратимся к результатам однофакторного дисперсионного анализа, произведенного для оценки влияния гетеростатичности на ценности и жизненные смыслы у старшеклассников с явной формой интеллектуальной одаренности.

Анализируя природу ценностей и смыслов, Э.В. Галажинский [7] приходит к выводу, что они выступают в качестве детерминант, инспирирующих реальный процесс самореализации и задающих его направление и селективность.

С нашей точки зрения, самореализация — это понятие, характеризующее жизненный мир человека. Мы согласны с Э.В. Галажинским [7] в том, что на уровне внутреннего мира ценности и смыслы определяют ориентацию на выход за преде-

лы внутреннего мира, направленность на реализацию внутреннего в жизненном мире человека и выступают детерминантами самореализации. Автор пишет, что детерминация и ее избирательный характер обеспечиваются смыслами и ценностями, являющимися психологическими новообразованиями системы.

В группе учащихся с явной формой интеллектуальной одаренности дисперсионный анализ показал наличие выраженной связи между гетеростатичностью и альтруистическими жизненными смыслами ($H = 6,052$, при $p < 0,04$). Это свидетельствует о том, что испытуемые, внутренний мир которых часто находится в состоянии гетеростаза, склонны к бескорыстной заботе о благе других и готовы жертвовать для них своими интересами. Существуют статистически достоверные различия по выраженности когнитивных жизненных смыслов у испытуемых, имеющих различный уровень гетеростатичности внутреннего мира ($H = 7,125$, при $p < 0,03$). Для испытуемых с выраженным локусом гетеростатичности характерны когнитивные смыслы, отражающие выраженный смысл познания нового. Исходя из того, что смыслы соответствуют актуальным потребностям человека, можно говорить о том, что старшеклассники с явной формой одаренности склонны стабилизировать систему внутреннего мира через познание нового, через осмысление переживаемых жизненных ситуаций с позиции получения нового опыта.

Установлены значимые различия по рангам ценности «любовь» ($H = 5,992$, при $p < 0,05$) при различной гетеростатичности внутреннего мира. Это свидетельствует о преобладании ценности любви у испытуемых с выраженным локусом гетеростатичности внутреннего мира. Различаются одаренные старшеклассники с различными показателями гетеростатичности по рангам ценности «жизнерадостности» ($H = 8,108$, при $p < 0,02$). Жизнерадостность как умение радоваться простым жизненным событиям, с юмором и оптимизмом относиться к жизненному процессу в большей степени свойственна старшеклассникам, внутренний мир которых отличается гетеростатичностью. Принятие жизнерадостности как ценности позволяет стабилизировать внутренний мир с наименьшими затратами и перейти в устойчивое состояние психологического гомеостаза.

Установлены различия в значимости ценности «развитие» между испытуемыми выделенных групп ($H = 10,315$, при $p < 0,008$). Работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование как ценность рассматривается одаренными испытуемыми с высокими показателями гетеростатичности внутреннего мира.

Значимость ценности «широта взглядов» как умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки ($H = 6,635$, при $p < 0,04$) и ценности «образованность» ($H = 9,211$, при $p < 0,04$) различается при разном уровне гетеростатичности внутреннего мира, при этом большая значимость отмечается у одаренных старшеклассников с выраженным локусом гетеростатичности.

Различается значимость ценности «честность» у испытуемых с явной формой одаренности при различной гетеростатичности внутреннего мира ($H = 7,890$, $p < 0,03$). Честность как правдивость и искренность рассматривается как показа-

тель духовности [15]. Таким образом, значимость честности как ценности, задающей ориентир для реализации поступков и действий в жизни, у гетеростатичных испытуемых свидетельствует об их духовном развитии.

Особенно значимыми представляются результаты дисперсионного анализа, показывающие статистически достоверные различия по значимости ценности «творчество» ($H = 7,734, p < 0,03$). Это свидетельствует о доминировании у гетеростатичных испытуемых побудительных тенденций во внутреннем мире к творческой самореализации. Исходя из понимания Э.В. Галажинского [7] смыслов как детерминант репродуктивно-адаптивного типа, а ценностей — как продуктивно-сверхадаптивного, можно говорить о том, что реализующие свой интеллектуальный потенциал одаренные старшеклассники достигают высшего уровня — творческой самореализации.

Выявленные различия констатируются в группе учащихся, реализующих свой интеллектуальный потенциал. В целом в группе старшеклассников с явной формой одаренности дисперсионный анализ показал, что гетеростатичность внутреннего мира является фактором, определяющим значимость ценности любви, развития, широты взглядов, честности, образованности, творчества, направляющим процесс самореализации в культурно-образовательной среде на созидание, создание новых творческих продуктов. В выборке учащихся со скрытой формой одаренности при различной гетеростатичности внутреннего мира значимо различается выраженность альтруистических жизненных смыслов ($H = 6,889$, при $p < 0,004$). Это позволяет говорить о том, что гетеростатичность влияет на порождение жизненных смыслов, основанных на бескорыстной заботе и помощи другим людям.

Испытуемых данной группы с выраженным локусом гетеростатичности внутреннего мира характеризуют ценности «счастье других» ($H = 13,817$, при $p < 0,001$), терпимости к мнениям других, умения прощать их ошибки и заблуждения ($H = 7,185, p < 0,03$). Однако различий с ценностями, направляющими самореализацию, в группе одаренных со скрытой формой не выявлено. Значимость ценности «красота природы и искусства» ($H = 10,515$, при $p < 0,003$) свидетельствует об ориентации на получение положительных переживаний через созерцание природы и продуктов творчества других людей.

Мы видим, что гетеростатичность внутреннего мира приводит к различной актуализации ценностных ориентаций. Так, в группе с явной формой одаренности наиболее выражено повышение значимости ценностей, связанных с самореализацией через творчество, познание; в группе со скрытой формой одаренности выражено повышение значимости ценностей, ориентированных на помощь и поддержку другим людям.

Группы объединяет нахождение смысла через заботу и помощь другим людям, однако, рассматривая ценности как соответствие возможностям человека [7], можно говорить о различиях в направлении реализации потенциала. У старшеклассников с явной формой одаренности это выражается в направлен-

ности на развитие в познании, любви к другим людям и собственном творчестве. Испытуемые со скрытой формой одаренности ориентированы на терпимость и заботу о благополучии других, ответственность перед окружающими и собой самим, на продукты творчества других людей.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить, что интеллектуальная одаренность обеспечивает высокую открытость системы внутреннего мира, что влечет за собой особую самоорганизацию, в результате которой в системе внутреннего мира порождаются смыслы и ценности, качество которых определяется переходом от эгоцентрического к духовному уровню.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности / К.А. Абульханова. – М.: МПСИ; Воронеж, НПО «Модек», 1999. – 224 с.
2. *Анциферова Л.И.* Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426–433.
3. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж, 1996. – 768 с.
4. *Березина Т.Н.* Многомерная психика. Внутренний мир личности: / Т.Н. Березина. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 319 с.
5. *Братусь Б.С.* Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
7. *Галажинский Э.В.* Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э.В. Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 123–147.
8. *Зинченко В.П.* Общество на пути к человеку психологическому / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–11.
9. *Журавлева Н.А.* Динамика смысловых ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 335 с.
10. *Климонтова Т.А.* Гетеростатичность внутреннего мира и ее психодиагностика у интеллектуально одаренных старшеклассников / Т.А.Климонтова // Психология детской одаренности и творческих способностей / Под ред. Л.И. Ларионовой. – Ч. II. – Иркутск: ВСГАО, 2009. – С. 72–85.
11. *Ларионова Л.И.* Научно-теоретические и методологические основы изучения интеллектуальной одаренности / Л.И.Ларионова. – Иркутск: ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 89 с.
12. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
13. *Прохоров А.О.* Психология неравновесных состояний / А.О.Прохоров. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 152 с.

14. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 392 с.
15. Юнг К. Конфликты детской души / К. Юнг. – М.: Канон, 1995. – 336 с.

Literatura

1. *Abul'xanova K.A.* Psixologiya i soznanie lichnosti / K.A. Abul'xanova. – М.: MPSI; Voronezh, NPO «Modek», 1999. – 224 s.
2. *Anciferova L.I.* Psixologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / L.I. Anciferova // Chelovek v sisteme nauk. – М., 1989. – S. 426–433.
3. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psixologiya i konstruirovaniye mirov / A.G. Asmolov. – М.; Voronezh, 1996. – 768 s.
4. *Berezina T.N.* Mnogomernaya psixika. Vnutrennij mir lichnosti / T.N. Berezina. – М.: PER SE', 2001. – 319 s.
5. *Bratus' B.S.* Lichnostny'e smy'sly' po A.N. Leont'evu i problema vertikalni soznaniya / B.S. Bratus' // Tradicii i perspektivy' deyatel'nostnogo podxoda v psixologii: shkola A.N. Leont'eva / Pod red. A.E. Vojskunsogo, A.N. Zhdan, O.K. Tixomirova. – М.: Smy'sl, 1999. – S. 284–298.
6. *Vasilyuk F.E.* Psixologiya perezhivaniya / F.E. Vasilyuk. – М.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1984. – 200 s.
7. *Galazhinskij E'.V.* Problema urovnej samorealizacii cheloveka: cennostno-smy'slovoj kontekst / E'.V. Galazhinskij // Cennostny'e osnovaniya psixologicheskoy nauki i psixologiya cennostej / Otv. red. V.V. Znakov, G.V. Zalevskij. – М.: Institut psixologii RAN, 2008. – S. 123–147.
8. *Zinchenko V.P.* Obshhestvo na puti k cheloveku psixologicheskomu / V.P. Zinchenko // Voprosy' psixologii. – 2009. – № 3. – S. 3–11.
9. *Zhuravlyova N.A.* Dinamika smy'slovy'x orientacij lichnosti v rossijskom obshhestve / N.A. Zhuravlyova – М.: Institut psixologii RAN, 2006. – 335 s.
10. *Klimontova T.A.* Geterostatichnost' vnutrennego mira i eyo psixodiagnostika u intellektual'no odaryonny'x starsheklassnikov / T.A. Klimontova // Psixologiya detskoj odarennosti i tvorcheskix sposobnostej / Pod red. L.I. Larionovoj. – Ch. II. – Irkutsk: VSGAO, 2009. – S. 72–85.
11. *Larionova L.I.* Nauchno-teoreticheskie i metodologicheskie osnovy' izucheniya intellektual'noj odarennosti / L.I. Larionova. – Irkutsk: GOU VPO «Irkut. gos. ped. un-t», 2004. – 89 s.
12. *Leont'ev D.A.* Psixologiya smy'sla: priroda, stroenie i dinamika smy'slovoj real'nosti / D.A. Leont'ev – М.: Smy'sl, 1999. – 487 s.
13. *Proxorov A.O.* Psixologiya neravnovesny'x sostoyanij / A.O. Proxorov. – М.: Institut psixologii RAN, 1998. – 152 s.
14. *Shadrikov V.D.* Mir vnutrennej zhizni cheloveka / V.D. Shadrikov. – М.: Universitetskaja kniga; Logos, 2006. – 392 s.
15. *Jung K.* Konflikty' detskoj dushi / K. Jung – М.: Канон, 1995. – 336 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Н.В. Жадько

Технологические требования к заданию для групповой работы в бизнес-тренинге

Работа участников в мини группах — важный момент всего процесса интенсивного обучения, поскольку в минигрупповой работе проявляется, формируется, демонстрируется навык, который представляет собой основной продукт и результат тренинга. Именно поэтому умение подбирать (в случае применения игровых моделей) и, тем более, самостоятельно разрабатывать задание (в случае применения аналитических заданий, упражнений) для минигрупповой работы, выступает отличительным показателем высокой квалификации тренера. Поскольку наш собственный опыт проведения тренингов и подготовки тренеров развивался в русле аналитического подхода, связанного с обучением на материале реальных, прикладных ситуаций, с которыми сталкиваются участники на рабочих местах, в данной статье мы рассмотрим основные технологические требования к разработке «аналитического» задания для работы мини групп в тренинге.

Аналитическая работа в группе организуется в зависимости от задач тренинга и может быть представлена различными формами, например, развернутым аналитическим заданием, деловой игрой, мозговым штурмом и др. Но вне зависимости от выбранной формы задания, существуют общие технологические принципы его подготовки. В большинстве случаев задание для групповой работы в тренинге представляет собой последовательность письменно зафиксированных вопросов, обращенных к участникам. Групповая работа над поиском ответов на поставленные вопросы включает в себя навыки анализа информации, поиска и приведения аргументов, выбора одного решения из нескольких предложенных, умения участвовать в дискуссии и вести ее. Сами вопросы являются важными элементами группового задания, опорными точками для обучения участников.

Вопросы, с одной стороны, служат опорой для формирования навыков освоения и анализа предметного содержания. С другой стороны, каркасной структурой для освоения навыков коммуникации в группе. Одновременно

индивидуальный и коллективный поиски ответов на поставленные в задании вопросы становятся основой для новых знаний и навыков.

По содержанию вопросы в заданиях для групповой работы в тренинге одновременно или последовательно охватывают различные задачи:

Первая задача — анализ организационного, отраслевого и профессионального контекста работы участников. Эта задача решается при помощи следующих вопросов (или группы вопросов): «Почему, на ваш взгляд, возникла подобная ситуация?»; «Опишите основные причины возникновения ситуации»; «В чем заключаются технологические особенности создания продуктов и услуг компании?»; «Назовите основные тенденции развития отраслевого рынка продуктов и услуг, в котором работает компания»; «Назовите специфические особенности развития отрасли, в которой работает компания» и др. Ответы на поставленные вопросы, полученные в ходе группового обсуждения, часто становятся неожиданными для самих участников обучения, что дает новый ракурс рассмотрения привычных проблем, а также возможные варианты решения.

Вторая задача заключается в точной формулировке производственных проблем. Решению этой задачи способствуют вопросы и задания, которые очерчивают, ограничивают проблему с разных сторон, определяя тем самым направление решения. Например, в этом случае вопросами заданиями могут стать: «Назовите основные причины, по которым возникла проблемная ситуация»; «Проранжируйте причины по степени оказания большего влияния на проблему»; «В чем проявляется проблема? Приведите аргументы»; «Что можно сделать для изменения ситуации?». Ответы на эти вопросы в группе позволяют увидеть и обсудить причины и варианты решения конкретных производственных проблем.

Третья задача касается анализа существующего регламента и процедур в компании. Часто отсутствие или недостаточно детализированный, неконкретный регламент организации процессов или поведения на рабочих местах оказывается причиной нарушения деятельности и требует осмысления и осознания со стороны участников обучения для изменения ситуации. В этом случае в качестве вопросов задания можно выделить три группы. *Первая группа* — задания, которые позволяют увидеть проблемы, связанные с отсутствием формальных регламентов и процедур. Например: «Назовите причины, по которым, на ваш взгляд, возникают основные жалобы клиентов». *Вторая группа* вопросов или заданий нацелена на поиск в группе несогласований в существующих формальных и неформализованных регламентах и процедурах, например: «Определите несоответствия принятым в компании процедурам работы, письменным регламентам». *Третья группа* заданий носит «собирательный» характер и позволяет сформулировать рабочие регламенты и процедуры. Анализ регламентов и процедур позволяет участникам групповой работы самостоятельно увидеть нарушения в профессиональной деятельности и предложить практические решения по их устранению. В этом случае в тренинге формируются навыки анализа организационных проблем, определения вариантов решения организационных проблем, приведения аргументов, обсуждения, планирования управленческих и профессиональных действий.

Четвертая задача представляет собой анализ личных и профессиональных требований к предметной деятельности. Ее решение усиливает понимание участниками специфики своей профессиональной работы и обеспечивает самоопределение границ личной ответственности участников за результаты своего труда. Ответы, полученные в группе на такие вопросы как: «В чем, на ваш взгляд, заключаются профессиональные требования к профессии менеджера?»; «Какие личные ограничения вы можете назвать в позиции продавца в торговом зале?», позволяют не только освоить, но также принять все требования к профессиональной деятельности и поведению на рабочем месте.

Пятая задача — возможность решения управленческих задач, выбора приоритетов профессионального и организационного развития. Как правило, эти вопросы носят перспективный характер, обращены в будущее и формируют навыки выбора приоритетов, а также навыки стратегического планирования: «Какие задачи необходимо решать вашему подразделению в следующем году?»; «Назовите основные приоритеты развития вашего подразделения в следующем году».

При разработке задания следует учитывать не только задачи, но также возможные трудности, которые возникают в процессе его выполнения. С одной стороны, они содержатся в объективных жестких временных ограничениях на выполнение задания. С другой — трудности могут носить субъективный характер непонимания участниками новой для них информации в силу отсутствия опыта и должной подготовки. Технологическим решением в этом случае будет *предварительная письменная подготовка задания*. При письменной подготовке задания для групповой работы, прежде всего, следует избегать двойного толкования слов, применяемых в описании задания. По возможности все формулировки задания должны носить позитивный или нейтральный характер, поскольку опора в тексте задания на негативные значения и смыслы ведет к снижению темпа и работы и создает нежелательный эмоциональный фон, отражаясь на всем обучении. Для облегчения понимания содержания и скорости прохождения учебного материала в тексте задания следует использовать выражения, побуждающие участников к действию, например: «Перечислите ваши действия»; «Назовите основные условия, при которых...». Кроме того, задание должно содержать конкретные требования к его выполнению: «Изучите ситуацию, обсудите в группе и предложите решение», или «Выберите один вариант ответа», или «Подготовьте презентацию по теме».

Наряду с требованиями письменной формулировки задания, существуют технологические требования организационного характера. Организационные требования к заданиям позволяют управлять процессами групповой работы без потери сил, внимания и понимания, как со стороны участников, так и со стороны тренера.

Среди них, прежде всего, отметим то, что задание должно быть подготовлено и распечатано по количеству участников заранее. Иногда тренеры для создания непринужденной динамичной обстановки, предпочитают записывать задания на флипчарте уже в процессе выполнения задания. Несмотря

на видимую «импровизацию», необходимость переписывать и переспрашивать, снижает темп работы, поскольку велика вероятность, что на выходе задание и результаты его выполнения будут искажены. Письменный текст задания перед глазами участника не допускает вольных интерпретаций, позволяет быстро включиться в работу, обратиться к заданию во время отдыха или перерыва и даже по окончании тренинга.

Обязательное организационное требование к заданию для групповой работы — его *неизменяемость* в процессе всего тренинга. В ходе тренинга может возникнуть необходимость корректировки содержания задания, например, улучшить, дополнить, поменять или исключить конкретные вопросы. Но любые изменения в задании в процессе тренинга неизбежно снижают предсказуемость его результатов, поэтому все изменения в методическом обеспечении тренинга стоит делать после его окончания.

Нами создана и апробирована двухэтапная модель разработки задания для групповой работы, которая может быть представлена в виде двух таблиц.

На первом этапе происходит концептуальный переход от гипотезы о потребностях обучения (на основе возникающего нарушения деятельности) к профессиональной или производственной норме деятельности или формировании новой нормы. Таблица 1 «Модель разработки задания для мини-групповой работы» схематично отражает последовательность действий тренера в процессе работы над заданием для мини-групповой работы участников тренинга:

Таблица 1

Модель разработки задания для мини-групповой работы

Гипотеза	Вопросы	Ответы участников	Правильные ответы (тренера)
Какие навыки необходимо освоить участникам в процессе тренинга? Что конкретно участники не умеют или не знают, как делать?	Перевод навыка в вопросы для участников	Предполагаемые ответы участников	Ответы тренера на все, поставленные для участников вопросы

На основе гипотезы определяются содержание и характеристики конкретных навыков, которым будут обучены участники в процессе тренинга. Затем разработчик переводит характеристики навыка в вопросы к участникам. Вопросы в задании служат опорными средствами для обсуждения и формирования нормы деятельности. Ответы на вопросы позволят участникам самостоятельно сформулировать требования к реализации предметной деятельности на рабочих местах. Следует также подчеркнуть, что обучение навыкам в групповой работе происходит в виде коллективного поиска, обсуждения и принятия решения по ответам на поставленные в задании вопросы. В основе освоения навыка лежит механизм вербализации осознания причин трудностей (вопросы) и возможностей профес-

сиональной деятельности. Специфика обучения навыкам в процессе групповой работы заключается в том, что публичная управляемая вербализация объективирует скрытые прежде причины и решения, делает их очевидными и решаемыми.

На втором этапе рассмотренная выше таблица 1 трансформируется в задание, которое состоит из двух колонок — собственно вопросов к участникам и ответов самих участников.

Таблица 2

Модель задания для работы в мини-группах в тренинге

Вопросы для групповой тематической работы участников	Ответы участников, полученные в ходе групповой работы и обсуждения
1.	
2.	
3.	

Таким образом, задание для мини-групповой работы представляет собой, с одной стороны, редуцированную форму передачи понимания нарушения и нормы деятельности, с другой стороны, обеспечивает возможность освоения и присвоения участниками обучения нормы деятельности путем самостоятельной вербализации. Следует специально отметить, что подобная «табличная» организация задания содержит в себе очевидные преимущества перед простым списком вопросов. В таблице оставлено пустое место справа для ответов участников, что активизирует групповую работу, наглядно демонстрирует наличие и содержание ответов, усиливая эффект обучения.

Необходимо подчеркнуть, что в основе подготовки и выполнения задания для групповой работы лежит письменная вербализация. Вербализация — это умение понимать, анализировать письменный текст и самостоятельно формулировать текст в качестве инструмента определения нарушения и формулирования нормы предметной деятельности. Однако на способы вербализации в задании влияет уровень подготовленности группы и уровень прохождения материала.

Под уровнем подготовленности группы мы понимаем степень владения предметным понятийным и смысловым аппаратом, который позволяет анализировать нарушение и норму деятельности. Так, например, в подготовке кадрового управленческого резерва из рабочих производства в задании для групповой работы и в тренинге в целом необходимо учесть возможность постепенного освоения новой деятельности через новую для учащихся и неприменяемую прежде в их профессиональной деятельности лексику и значения, которые за ней стоят.

Под уровнем прохождения материала мы подразумеваем место задания для групповой работы в общей концепции и структуре тренинга. Например, в начале тренинга стоит задача формирования общего понятийного аппарата для тренера и участников, без которого дальнейшее продвижение в понимании деятельности и сохранение высокого темпа работы становятся затруднительными. Эта задача может быть решена двумя способами. С одной стороны, в рамках лекционной работы всегда заявляется и демонстрируется новая предметная

лексика. С другой стороны, новая лексика (как отражение новой деятельности) быстро осваивается в первых (или первом) групповых заданиях и в дальнейшем становится основным инструментом формирования навыка.

Наш опыт практического проведения тренингов для специалистов различных отраслей, организационного статуса и уровней подготовки показал, что выбор вариантов ответа в задании позволяет сразу обсуждать проблемы и ситуации на общем, новом предметном языке. По мере освоения и закрепления новой лексики, меняется способ вербализации задания. Если в первых заданиях целесообразнее выбирать из подготовленных заранее вариантов ответов, то в последующих заданиях необходимо предоставить участникам больше самостоятельности в освоении и демонстрации новой лексики и предложить самостоятельно формулировать ответы.

Поэтому формулировки в последующих заданиях становятся короче и проще, а количество вопросов постепенно уменьшается. Так, например, последнее задание четырехдневного тренинга для тренеров «Новый взгляд» содержит только один вопрос, сформулированный в виде названия задания, ответ на который позволяет продемонстрировать понимание новой информации и проявить новые навыки в ходе его выполнения: «Подготовка докладов “Условия успешной реализации тренинг-программ”, практические рекомендации».

Таким образом, все задания для групповой работы должны быть представлены опорными вопросами для обсуждения и поиска ответа в группах. Основные технологические требования к подготовке задания тренинга включают в себя необходимость учета: возможностей решения стоящих перед тренером методических учебных задач правильно сформулированными вопросами; принципов письменной вербализации в разработке содержания заданий для групповой работы; организационные особенности его выполнения; следования двухэтапной табличной работе над заданием; последовательности освоения предметной лексики (от выбора и понимания новой лексики к самостоятельному владению новой лексикой как способу реализации деятельности).

Следование всем рассмотренным выше требованиям позволит разработчикам программы интенсивного бизнесобучения самостоятельно подготовить задание для мини-групповой работы в тренинге с учетом стоящих перед тренером учебных задач.

Литература

1. Жадько Н.В. Тренинг для тренеров: секреты интенсивного обучения. Бизнес на 100% / Н.В. Жадько, М.А. Чуркина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 256 с.
2. Жадько Н.В. Управленческая эффективность руководителя / Н.В. Жадько, М.А. Чуркина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. – 245 с.
3. Жадько Н.В. Технология интенсификации групповой работы в процессе бизнес обучения / Н.В. Жадько // Образование и наука. – 2010. – № 7 (75). – С. 97–106.

Literatura

1. *Zhad'ko N.V.* Trening dlya trenerov: sekrety' intensivnogo obucheniya. Biznes na 100% / N.V. Zhad'ko, M.A. Churkina. – M.: Al'pina Biznes Buks, 2005. – 256 s.
2. *Zhad'ko N.V.* Upravlencheskaya e'ffektivnost' rukovoditelya / N.V. Zhad'ko, M.A. Churkina. – M.: Al'pina Biznes Buks, 2009. – 245 s.
3. *Zhad'ko N.V.* Tekhnologiya intensivifikatsii gruppovoy raboty' v processe biznes obucheniya / N.V. Zhad'ko // *Obrazovanie i nauka.* – 2010. – № 7 (75). – S. 97–106.

П.В. Смирнова

Предметно-пространственная среда детского сада глазами дошкольника

После выделения в психологии средового подхода в первой половине 70-х годов XX столетия и развития нового направления — экологической психологии, появляется все больше исследований жизненного и образовательного пространства человека. Очевидна значимость создания продуманной среды, в которой растет ребенок, наличия персонального пространства с самого раннего детства, развивающего образовательного пространства в дошкольном учреждении, позволяющего каждому ребенку найти возможность для раскрытия своих потенциальных способностей.

В литературе достаточно много общих обоснований роли среды в развитии и качестве жизни личности (Р. Баркер, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.). Выделены основные принципы организации предметно-пространственной среды дошкольника в образовательном учреждении: открытости, гибкого зонирования, стабильности – динамичности, полифункциональности, принцип соблюдения гендерного подхода и пр. (Ю.Г. Панюкова, Н.А. Рыжова, Н.В. Нищева, А.Г. Гогоберидзе и др.). Как правило, претворение в жизнь принципов организации предметно-пространственной среды определяется воспитательной концепцией, материальным ресурсом и уровнем профессиональной подготовки кадров в образовательном учреждении. При этом остается достаточно много слепых пятен и вопросов, требующих переосмысления и проведения дальнейших уточняющих исследований. Например, какое количество игрушек оптимально для той или иной возрастной группы детей, как часто нужно производить изменения в предметно-пространственной среде, в которой находится ребенок. Все это требует уточнения в ходе психолого-педагогической работы. Большую роль здесь могут сыграть сами дети.

Зачастую представления взрослых о том, что на самом деле нужно детям не соответствуют реальным потребностям и желаниям детей. А.И. Савенков приводит такой случай: на конкурсе дизайнеров, создававших детские площадки, детское жюри присудило первую премию художникам, сделавшим площадку для детских игр не из типовых башенок, горок и прочих привычных конструкций, а из настоящих старых автомобилей [9: с. 130].

Нам представляется чрезвычайно важным умение взрослых наблюдать за детьми и быть чуткими к их подсказкам. При организации определенных условий дошкольники вполне способны сами ответить или подсказать взрослым ответы на вопросы относительно организации среды, в которой они пребывают и

развиваются, даже, если они кажутся еще слишком малы для самостоятельных решений.

Мы солидарны с В.И. Пановым [7: с. 5], считающим, что одна из проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

Согласно экопсихологическому подходу, образовательная среда понимается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [11: с. 307]. В данной статье мы затрагиваем аспект взаимоотношений между дошкольником и предметно-пространственной средой его повседневного окружения в ДОО. В самом общем виде под пространственно-предметной понимается среда, элементами которой выступают материальные, созданные человеком объекты, расположенные определенным образом в физическом пространстве [1: с. 130]. Специалисты выделяют здесь три основных компонента: предметное содержание (игры, игровые материалы, учебно-игровое оборудование), его пространственную организацию, изменение во времени [3: с. 14].

Данное исследование проходило в рамках тренинговых занятий с дошкольниками по программе городской экспериментальной площадки «Воспитание культуры мышления и познания у дошкольников и младших школьников». Эмпирический материал собирался нами (в процессе наблюдения, анализа рисунков детей и индивидуальной беседы) в ходе развивающих занятий, которые были направлены на диагностику и развитие следующих исследовательских умений и навыков дошкольников: развитие умения видеть проблемы, развитие критичности, развитие умения смотреть на одно и то же явление с разных сторон.

Отметим особенности предметно-пространственной среды дошкольных учреждений, где проходило исследование. Данную среду характеризует типовое внутреннее оформление, во многом устаревшее и требующее замены. Вышеуказанные ДОО находятся в старых районах города (в Северном Административном Округе Москвы), они занимают первые этажи жилых домов. Это откладывает отпечаток на пространственную организацию детского сада: коридорная система, слишком вытянутые помещения некоторых групп, в отдельных группах недостаток пространства.

Нам было интересно узнать, задумываются ли дошкольники, у которых специально развивали исследовательские умения и навыки (перечисленные выше) о качестве предметно-пространственной среды, которая их окружает, об их предпочтениях относительно ее наполнения. Что бы они в ней изменили, если бы была возможность. Мы провели исследование по выявлению представлений старших дошкольников о предметно-пространственной среде группы детского сада и детской площадки. Одной из гипотез нашего исследования было предположение о том, что дети будут отмечать привычные параметры предметно-пространственной среды.

Наше исследование проходило в несколько этапов. В течение 2009–2011 гг. мы исследовали особенности восприятия качества детской площадки воспитанниками ДООУ и их предпочтений относительно данного пространственного окружения. Мы разделили детей на микрогруппы (по 3–5 человек) и попросили их составить коллаж «Детская площадка нашей мечты». В качестве материала для коллективной творческой работы в распоряжении каждой микрогруппы были: лист ватмана, набор цветных бумажных геометрических фигур, клей. Далее следовал опрос детей и уточнение их представлений и пожеланий о предметно-пространственной организации детской площадки.

В исследовании приняли участие воспитанники старших и подготовительных групп ДООУ № 457 и ДООУ № 1464 Москвы в возрасте от 5 до 7 лет. Всего 119 человек (70 девочек; 49 мальчиков).

Результаты проведенного исследования показали, что, в основном, дошкольники наполняют детскую площадку теми предметами, которые они привыкли видеть на типовых площадках для прогулок, в том числе, и на участке детского сада. Каждая микрогруппа так или иначе изобразила на своем коллаже горку, качели, песочницу, карусели. 70% опрошенных детей указали обязательность присутствия на детской площадке природных элементов: клумба, дерево, бабочка и пр. Из игрушек среди вариантов, предложенных респондентами, встречались: мячики, разные фигуры для любования и лазания (человек, корабль, домик).

Гораздо интереснее и информативнее были результаты, полученные в ходе второго этапа исследования, который проходил в течение 2010–2011 гг. На данном этапе исследования приняли участие 41 дошкольник (воспитанники старших и подготовительных групп в возрасте от 5 до 7 лет; 22 мальчика и 19 девочек). Ниже представлены полученные результаты.

Мы исследовали восприятие качества предметно-пространственной организации группы детского сада воспитанниками ДООУ и их предпочтений относительно данного пространственного окружения. Мы предложили детям подумать и нарисовать себя в идеальной группе детского сада. На рисунках мы просили детей отразить те предметы, которые должны быть обязательно в пространстве группы детского сада. Затем мы обсуждали с каждым его рисунок.

Нашей диагностической целью было выявление особенностей предметного наполнения группы с позиции детей, на какие стимулы среды они обращают внимание в первую очередь. Также мы анализировали особенности осознания себя ребенком в пространстве группы. Для 40% опрошенных воспитанников старших групп задание оказалось не очень понятным. Дети, в лучшем случае, рисовали себя рядом с игрушкой (девочки с куклой, мальчики с машинкой). А остальные рисовали либо домик — здание детского сада или же что-то на свободную тему. Интересны оказались рисунки воспитанников подготовительной группы. Мы предполагали, что дети будут рисовать обстановку и предметное наполнение своей привычной группы. За основу дети, конечно, взяли помещение своей группы, но наполнили его несколько

другим содержанием. Выявленные тенденции предметно-пространственных представлений старших дошкольников показаны в таблице 1.

Таблица 1

Основные тенденции предметно-пространственных представлений старших дошкольников (в процентах)

Стимулы предметно-пространственной среды (ППС)	Количество параметров оценки стимулов ППС ¹				Всего параметров
	Старшая группа		Подготовительная группа		
	ДОУ № 1464 16 чел.	ДОУ № 457 15 чел.	ДОУ № 1464 33 чел.	ДОУ № 457 27 чел.	91 чел.
Свет	12	13	24	7	15
Свободное пространство, минимум игрушек	44	27	28	37	33
Природные элементы	19	20	30	–	18
Цвет в интерьере	25	20	18	37	25
Приспособления для физической активности	–	20	–	19	9

Как видно из таблицы 1, многие дети, в первую очередь, обращали внимание на следующий стимул среды — свет. В рисунках детей данный стимул предметно-пространственной среды был представлен такими параметрами, как люстры, много лампочек, окна, солнце (15% опрошенных дошкольников).

Дети оставляли на своих рисунках много свободного пространства, не занятого мебелью и другими предметами. Интересно, что никто из детей не рисовал обилия игрушек, в основном на рисунках были представлены 1–2 игрушки (кукла, машинка, плюшевые звери, кубики) или же схематичное изображение шкафа с игрушками. Видимо, так дети подчеркнули важность наличия свободного пространства. Или же выразили индифферентное отношение к детсадовским игрушкам, в отличие от личных домашних игрушек.

Тем не менее, многие исследователи, особенно приверженцы раннего развития (Г. Доман [4], М. Ибука [5]) обращают внимание педагогов и родителей, что обилие игрушек не только не нужно ребенку, но может быть и вредно, так как рассеивает его внимание, вызывает утомляемость и пр. Ребенок прекрасно может играть с одной игрушкой. Желательно, чтобы она была развивающая, многофункциональная, позволяла бы ребенку производить разные трансформации и организовывать различные игры. Кроме того, важно периодически менять игрушки, предоставлять в распоряжение ребенка другой их набор. Например, педагоги открытого детского сада в Германии меняют набор игрушек 1–2 раза в неделю [10: с. 87]. Необходимо провести дополнительные исследования, чтобы выявить достаточный интервал смены игрушек.

¹ Процент указан от количества параметров оценки стимулов ППС в каждой из групп.

Дети (в основном девочки) обращают внимание на важность присутствия в интерьере природных элементов, они изображают на своих рисунках цветы, траву, животных.

Как мальчики, так и девочки отметили важность наличия в пространстве группы детского сада приспособлений для физических упражнений: различных горок, лабиринтов, шведских стенок, бассейнов.

Среди опрошенных дошкольников 51% респондентов раскрашивали на своих рисунках предметы интерьера и стены группы в разные цвета (все испытуемые находились в помещениях с однотонными пастельных тонов стенами и типичной мебелью из ДСП). При этом 46% опрошенных дошкольников цветными сделали только предметы интерьера и собственную фигуру. И только 5% опрошенных дошкольников сделали еще и разноцветный фон рисунка (стены группы).

Проанализировав соотношение цветовых решений на рисунках дошкольников, можно предположить особенности их настроений и эмоциональных состояний во время пребывания в помещении группы детского сада. Так, 35% опрошенных нами дошкольников (в основном, девочки) в качестве преобладающих цветов своих рисунков выбрали красный, розовый и оранжевый цвета. Данные цвета в литературе (М. Люшер, А.М. Эткинд) чаще всего относят к теплой цветовой гамме, которую в основном выбирают активные дети (в нашей выборке преимущественно девочки), обладают большим приспособительным потенциалом, активно используют средства предметно-пространственной среды группы. 17% респондентов в качестве доминирующего выбрали голубой цвет. У 12% дошкольников в рисунках преобладает зеленый цвет. Вероятно, это отражает безразличие по отношению к окружающей обстановке, спокойное, порой грустное настроение. Значительная часть детей сделали свои рисунки черно-белыми (30% выполнили рисунок помещения группы полностью в черно-белой гамме; 6% изобразили здание детского сада черно-белым; себя нарисовали рядом в цвете). Скорее всего, это связано с негативным восприятием предметного наполнения группы детского сада.

Опрошенные нами старшие дошкольники отразили на своих рисунках значимые для них стимулы среды в следующей последовательности: свет → пространство → предметное наполнение и элементы природы (растения, животные) → цвет.

Рисунки детей отражают любопытную тенденцию, которая была ранее отмечена в трудах ученых. Так, исследования А. Рапопорта [12: с. 103] говорят о том, что предпочтение отдается некоему оптимальному уровню сложности. Отвергается монотонная и хаотичная среда. Среда будет неинформативна, если: элементы среды не вызывают ассоциаций; однообразны; предсказуемы; элементы невозможно предсказать из-за перегруженности.

Педагогам важно помнить, что, с одной стороны, активность человека направлена на поиск стимуляции, ситуаций, которые новы, необычны, сложны. С другой стороны, адаптивные возможности человека довольно высоки,

и адаптироваться можно и к крайним отклонениям. Но здесь есть и обратная сторона. Скажем, ребенок может перестать реагировать на оглушительный шум, но может при этом не научиться воспринимать речь.

Дети интуитивно чувствуют важность эстетической составляющей среды, что отражено в особенностях построения пропорций в рисунке (см. табл. 2). Для человека благоприятно пространство, выполненное в пропорциях золотого сечения, поскольку оно созвучно пропорциям человека. В этом случае есть гармония. Приведем антропологически заложенные принципы построения гармоничного целого, разработанные в подходе В.А. Ганзена [2: с. 57]. Повторяемость целого в частях (целостный интерьер), соподчиненность частей в целом (контрастность, масштабность), принцип соразмерности, согласованности частей в целом (пропорциональность, ритмичность), принцип уравновешенности (согласованность противоположных сторон композиции), принцип единства (объединение и согласованность функции и структуры).

Таблица 2

**Особенности осознания себя дошкольниками
в пространстве группы детского сада (в процентах)**

Анализ и основные тенденции рисунка	Старшая группа		Подготовительная группа		Среднее значение
	ДОУ № 1464 8 чел.	ДОУ № 457 10 чел.	ДОУ № 1464 12 чел.	ДОУ № 457 11 чел.	Всего 41 чел.
Не рисует себя	25	50	25	18	29
Рисует себя с другими детьми	–	10	8	18	10
Рисует себя в окружении желаемых элементов предметно-пространственной среды: – пропорционально-значительно меньшего размера, чем предметы, в уголке листа;	37	30	25	46	34
– рисует себя в центре;	13	–	17	9	10
– непропорционально большого размера.	–	–	8	–	2
Рисует себя вне ДОУ, рядом со зданием (фигура ребенка в короне, большего размера, чем здание)	25	10	17	–	13
Рисует только себя	–	–	–	9	2

Напомним, что на втором этапе исследования мы предлагали детям не просто нарисовать желаемую предметно-пространственную среду группы детского сада, но и изобразить себя в пространстве данного помещения. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Некоторые дети (у которых возникают трудности при взаимодействии со сверстниками) рисовали себя и друга, а остальное (предметы интерьера и прочее наполнение группы) оказалось для них не столь важным: «главное, чтобы были другие дети, друзья, игрушки не столь важны».

Мы соотнесли полученные при анализе рисунков тенденции с диагностическими данными интеллектуального развития детей по тесту прогрессивные матрицы Дж. Равена и творческого мышления по тесту Е.П. Торренса. Высокие показатели по данным тестам соответствовали большей разработанности рисунков. В остальном же каких-либо значимых тенденций выявить не удалось.

34% детей выполнили рисунок пропорционально (в основном, воспитанники подготовительных групп). Согласно данным Е.С. Романовой [8: с. 364] уточнение пропорций происходит как раз на седьмом году жизни ребенка, а на пятом году жизни пропорции в рисунке ребенка еще не находят согласия. Таким образом, с возрастными особенностями могут быть связаны различия в пропорциях на рисунках дошкольников.

13% детей рисовали себя вне детского сада (рядом со зданием на улице). Возможно, пребывание в группе детского сада для них не очень радостно. Мы не ставили себе цели выяснить причину данной тенденции. Но, возможно, некоторые дети чувствуют себя не комфортно в детском саду из-за особенностей организации предметно-пространственной среды. Напомним, что опрошенные нами дошкольники пребывали в помещениях, которые изначально не были предназначены для детских садов. Как отмечают В. Иттельсон, Х. Прошански [13: с. 32], монотонность декора, бесконечность коридоров, однообразие делает нас тревожными, поскольку создают ощущение отсутствия движения, застоя, невозможности изменений — нет перспективы увидеть будущее. Также данные авторы выделяют следующие особенности самоощущения человека в зависимости от пространственной организации: при вытянутом вверх пространстве человек чувствует себя подвешенным и теряет чувство опоры. При широком и низком пространстве возникает ощущение ограниченности движения, масса сверху как бы придавливает человека, вызывая тревогу. Квадратная форма создает ощущение статичности, неподвижности, а круглая — неустойчивости, изменчивости, дискомфорта, так как нет точки опоры, к которой можно было бы привязаться, чтобы точно определиться в своем местоположении.

Кроме того, в психологии выделяют различия в предпочтениях индивида того или иного качества среды. Теоретические разработки (например, М. Коула и С. Скрибнер [6]) позволяют предположить наличие индивидуальных различий в предпочтении пространства в зависимости от индивидуального, культурного опыта и географических особенностей среды обитания. Можно говорить об индивидах, предпочитающих большие или маленькие размеры пространства. Раз-

личия также могут выражаться в предпочтении четко структурированного пространства, прямоугольного, ясно читаемого, или неструктурированного пространства с мягкими размытыми формами, нечеткими углами и т.д. [12: с. 90].

В дальнейшем мы планируем продолжить исследование, соотнести результаты с данными из других детских садов с принципиально другой организацией предметно-пространственной среды.

Обобщим основные результаты, представленные в данной статье. Дети, у которых специально развивали исследовательские умения и навыки (критичность мышления, умение наблюдать, видеть проблемы, умения смотреть на одно и то же явление с разных сторон и пр.), по сравнению с контрольной группой (старшие дошкольники ДООУ № 33 г. Зеленограда) демонстрировали небезразличие к окружающей их пространственно-предметной среде, предлагали свои идеи для ее улучшения. За основу группы «своей мечты» дети взяли помещение своей группы, но наполнили его несколько другим содержанием. В большей степени это касается воспитанников подготовительных групп, а для 40% опрошенных детей из старших групп задание оказалось не очень понятным.

Нам представляется важным привлечение детей к размышлениям о качестве окружающей их среды, ее улучшении. Подобный подход будет способствовать лучшему эмоциональному самочувствию ребенка в образовательном учреждении, поскольку предполагает большую степень персонализации среды. Педагогам и родителям важно оказывать детям больше доверия, быть чуткими и вовремя замечать для себя, как и во что играют дети, как они организуют пространство для игры и прочих видов деятельности, как быстро у них наступает привыкание и утомление от константности среды.

Литература

1. *Абрамова Ю.Г.* Психология среды: источники и направления развития / Ю.Г. Абрамова // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–137.
2. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1984. – 176 с.
3. *Гогоберидзе А.Г.* Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада / А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2010. – № 4. – С. 56–60.
4. *Доман Г.* Дошкольное обучение ребенка / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1995. – 304 с.
5. *Ибука М.* После трех уже поздно / М. Ибука. – М.: Знание, 1992. – 96 с.
6. *Коул М.* Культура и мышление / М. Коул, С. Скрибнер. – М.: Прогресс, 1977. – 264 с.
7. *Панов В.А.* Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.А. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
8. *Романова Е.С.* Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2001. – 146 с. – (Психологический практикум).
9. *Савенков А.И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

10. *Смирнова Е.О.* Открытый детский сад в Германии / Е.Ю. Смирнова, Е.А. Абдулаева, М.В. Соколова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2010. – № 3. – С. 86–93.
11. *Федосеева А.М.* Экопсихологический подход в моделировании образовательной среды / А.М. Федосеева, Т.Ю. Удалова // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13–15 декабря 2005 г.): мат-лы второй научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005 – С. 307–308.
12. *Штейнбах Х.Э.* Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.
13. *Ittelson W.H.* An Introduction to Environmental Psychology / W.Y. Ittelson, H.M. Proshansky, L.G. Rivlin, G.H. Winkel. – N. Y., 1974. – 406 p.

Literatura

1. *Abramova Yu.G.* Psixologiya sredey': istochniki i napravleniya razvitiya / Yu.G. Abramova // Voprosy' psixologii. – 1995. – № 2. – S. 130–137.
2. *Ganzen V.A.* Sistemny'e opisaniya v psixologii / V.A. Ganzen. – L.: Izd-vo Leningr. Un-ta, 1984. – 176 s.
3. *Gogoberidze A.G.* Proektirovanie razvivayushhej predmetno-prostranstvennoj sredey' sovremennogo detskogo sada / A.G. Gogoberidze, A.M. Verbenecz // Spravochnik rukovoditelya doshkol'nogo uchrezhdeniya. – 2010. – № 4. – S. 56–60.
4. *Doman G.* Doshkol'noe obuchenie rebyonka / G. Doman. – М.: Akvarium, 1995. – 304 s.
5. *Ibuka M.* Posle tryox uzhe pozdno / M. Ibuka. – М.: Znanie, 1992. – 96 s.
6. *Koul M.* Kul'tura i my'shlenie / M. Koul, S. Skribner. – М.: Progress, 1977. – 264 s.
7. *Panov V.A.* E'kologicheskaya psixologiya: Opy't postroeniya metodologii / V.A. Panov. – М.: Nauka, 2004. – 197 s.
8. *Romanova E.S.* Graficheskie metody' v prakticheskoy psixologii / E.S. Romanova. – SPb.: Rech', 2001. – 146 s. – (Psixologicheskij praktikum).
9. *Savenkov A.I.* Put' k odaryonnosti: issledovatel'skoe povedenie doshkol'nikov / A.I. Savenkov. – SPb.: Piter, 2004. – 272 s.
10. *Smirnova E.O.* Otkry'ty'j detskij sad v Germanii / E.Yu. Smirnova, Е.А. Abdulaeva, М.В. Sokolova // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. – 2010. – № 3. – S. 86–93.
11. *Fedoseeva A.M.* E'kopsixologicheskij podxod v modelirovanii obrazovatel'noj sredey' / A.M. Fedoseeva, T.Yu. Udalova // Psixologiya obrazovaniya: regional'ny'j opy't (Moskva, 13–15 dekabrya 2005 g.): mat-ly' vtoroj nauchno-prakticheskoy konferencii / A.M. Fedoseeva, T.Yu. Udalova. – М.: Obshherossijskaya obshhestvennaya organizaciya «Federaciya psixologov obrazovaniya Rossii», 2005. – S. 307–308.
12. *Shtejnbox X.E'.* Psixologiya zhiznennogo prostranstva / X.E'. Shtejnbox, V.I. Elen'skij. – SPb.: Rech', 2004. – 239 s.
13. *Ittelson W.H.* An Introduction to Environmental Psychology / W.Y. Ittelson, H.M. Proshansky, L.G. Rivlin, G.H. Winkel. – N. Y., 1974. – 406 p.

Н.Ф. Лагутина

Проблемы взаимодействия современного детского сада и семьи

В настоящее время в российском обществе отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется развивающимися в обществе гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, социализации, воспитании и обучении детей. Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие процессов взаимодействия детского сада и семьи с учетом единства двух аспектов: психолого-педагогического и методического.

Развитие отношений семейного и общественного воспитания имеет свою историю.

По мнению К.Д. Ушинского, основы личности, ее характер формируются посредством семейных отношений под воздействием матери и отца.

Сторонником семейного воспитания и обучения детей дошкольного и раннего школьного возраста был Л.Н. Толстой. Он считал, что родители должны знать психологию, уметь общаться с детьми, стремиться жить жизнью своих детей.

П.Ф. Лесгафт в работе «Семейное воспитание и его значение» выстроил систему воспитания на основе достижений анатомии физиологии и психологии, особое значение придавая «семейному периоду».

Существенный вклад в разработку теории семейного воспитания внес П.Ф. Каптерев, считавший необходимым сочетать семейное и общественное воспитание детей.

После установления в России советской власти роль семьи в развитии, воспитании и обучении детей постепенно отходит на второй план, уступая место системе общественного воспитания. Детские сады и ясли создавались по всей стране с целью воспитания членов социалистического общества — общества нового типа (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко). Эта тенденция подчинить семью влиянию дошкольного учреждения сохранялась вплоть до конца 60-х годов, и только с начала 70-х годов XX века государство стало уделять внимание сочетанию общественного и семейного воспитания.

Исследования 70–80-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов. Наиболее успешно идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания были развиты в работах В.А. Сухомлинского.

В.А. Сухомлинский одним из первых в советской педагогике своего времени стал разрабатывать гуманистические традиции отечественной педагогической мысли, основанной на любви, уважении, свободе личности, на внимании к ребенку, к его индивидуальным особенностям и внутреннему миру.

Новым направлением в теории Сухомлинского была идея сближения школы и семьи, как он это называл — «содружество семьи и школы». Он утверждал, что не только школа воспитывает и дает образование, но и семья, причем с первого дня существования ребенка она выполняет эти же функции. Сухомлинский призывал к педагогическому просвещению не только детей и учителей, но и родителей. Он писал: «Совершенствование, углубление общественного воспитания означает не умаление, а усиление роли семьи. Гармоничное, всестороннее развитие возможно только там, где два воспитателя — школа и семья — не только действуют заодно, ставя перед детьми одни требования, но и являются единомышленниками, разделяют одни убеждения, всегда исходят из одних и тех же принципов, не допускают никогда расхождений ни в целях, ни в процессе, ни в средствах воспитания».

В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей. Поэтому, подчеркивал В.А. Сухомлинский, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества [12: с. 372–380].

Идея взаимодействия семейного и общественного воспитания в 90-х годах нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в «Концепции дошкольного воспитания» (1989), «Положении о дошкольном образовательном учреждении», Законе «Об образовании». В соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем — детского сада и семьи.

В настоящее время перед дошкольными учреждениями стоит задача установления партнёрских отношений с семьями каждого из воспитанников, объединения усилий педагогов и родителей для развития и воспитания детей. На это нацеливает педагогов и программа «Московская семья — компетентные родители».

Как показывают исследования Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой, В.М. Ивановой и деятельность практиков, в дошкольной педагогике идет активный поиск интерактивных нетрадиционных форм взаимодействия дошкольных учреждений с родителями воспитанников, с социумом.

Эти отношения определяются понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие», подразумевая под ними двусторонний процесс, ориентированный на повышение воспитательных потенциалов и педагогической культуры родителей, их включение как полноправных партнеров в воспитательно-образовательный процесс детского сада [1].

Проблема взаимодействия особенно актуальна в наши дни, когда дошкольные учреждения начинают функционировать в условиях самобаланса, самостоя-

тельной хозяйственно-финансовой деятельности, и определение стратегии дальнейшего развития ДОУ без правильно выстроенных партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников будет значительно затруднено.

Сошлемся на практический опыт дошкольных учреждений Москвы, участвующих в реализации проекта ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы» и направления внутри проекта «Московская семья — компетентные родители»: Центра развития ребенка — детского сада № 2374 «Родничок», Центра развития ребенка — детский сада № 69, детского сада компенсирующего вида № 2230.

Дошкольные учреждения функционируют как открытая развивающаяся система, а их практический опыт представлен нетрадиционными интерактивными формами взаимодействия с родителями воспитанников.

Условия, которые необходимы для этого:

- создание в ДОУ атмосферы общности интересов педагогов и родителей, их эмоциональной взаимоподдержки;
- переориентация педагогов во взаимоотношения с родителями с нападаний и поучений на партнерство и поддержку их педагогических возможностей, взаимопроникновение в проблемы друг друга;
- соблюдение принципа единства воспитательных воздействий ДОУ и семьи;
- тактичность и соблюдение прав родителей на осуществление ведущей роли в воспитании и образовании ребенка и понимание неизбежной субъективности точки зрения педагога.

При таком взаимодействии детский сад выступает как содружество педагогов, детей и родителей.

Модель содружества детско-родительского и педагогического коллектива предполагает два уровня взаимодействия: внутренний и внешний.

Внутреннее взаимодействие — это активная взаимоподдержка всех участников воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, формирование партнерского сообщества сотрудников, детей и родителей.

Для определения некоторых направлений и содержания взаимодействия ДОУ и семьи проводится анкетирование родителей [2: с. 11–13].

Как показывает практика (опрос 100 родителей воспитанников проводился на базе ДОУ № 2374 «Родничок» в октябре 2010 года), большинство родителей нуждаются в педагогических знаниях и хотели бы повысить свою педагогическую компетентность.

Трудности в воспитании ребенка (по разным причинам: из-за недостатка времени, терпения, такта, опыта, из-за незнания методов воспитания и обучения ребенка и его возрастных особенностей), испытывают 82% родителей.

Информация, которую получают родители воспитанников из разных источников, в том числе и из Интернета, помогает мало, так как транслируемые знания слишком общие, не касаются лично их ребенка, даются в сложной или непонятной форме. В связи с этим от педагогов детского сада 60% родителей хотели бы получить максимально полную информацию о ребенке, его пребывании и деятельности

в детском саду, 28% — советы по общению с ребёнком, 12% — советы психолога. Более того, большинство родителей считают, что они недостаточно информированы об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении.

Исходя из этих данных, основные задачи и направления взаимодействия ДОУ и семьи:

- активное включение родителей в реализацию образовательных программ дошкольных учреждений;
- повышение педагогической компетентности и воспитательной культуры родителей;
- организация комплексного сопровождения взаимодействия детского сада с семьей со стороны специалистов: педагога-психолога, социального педагога, старшего воспитателя, педагога-организатора, учителя-логопеда, руководителя изостудии и т.д.;
- гармонизация детско-родительских взаимоотношений, оказание помощи в организации семейного досуга;
- формирование у детей и родителей понимания семейных ценностей и традиций, осознание того, какое это счастье — жить в семье;
- приобщение взрослых к педагогике ненасилия и возрождение традиционной культуры семейного воспитания.

Таковы задачи внутреннего взаимодействия детского сада и семьи. Соответствующие им некоторые традиционные формы взаимодействия с родителями требуют новых подходов. Так, проведение праздников в детском саду значительно интересней, когда родители — не просто зрители, а активные участники [3: с. 70–71].

Во время сезонных праздников традиционного народного календаря, православных праздников, фольклорных «посиделок» и досугов родители водят с детьми хороводы, поют народные песни, помогают педагогам знакомить детей с традициями русской культуры, с ее идеалами любви, милосердия, трудолюбия, гостеприимства.

Как показывает практика, совместные праздники детей и взрослых, наполненные внутренним духовным смыслом, такие как: «Осенины», «Рождественские утренники», «Весенний прилет птиц», «Масленица — проводы зимы», «Пасхальная радость» глубоко проникают в сердца малышей, приобщая их к ценностям традиционной народной культуры.

Кульминация любого праздника — фольклорный хор детей и сотрудников, если в нем участвуют еще и родители. Хоровое исполнение русских народных песен сплачивает и объединяет взрослых и детей, служит действенным средством обогащения их патриотических чувств.

Организация детско-родительского театра, участие родителей в театрализованных детских спектаклях вызывают гордость и восхищение не только малышей, но и всех сотрудников детского сада, приобщая детей и взрослых к истокам и ценностям традиционной культуры через проигрывание русских народных сказок.

Практическому усвоению данных ценностей, знакомству с художественным наследием и историей нашего народа способствует такая форма работы,

как *семейные экскурсии*, которые организует ДОУ по договоренности с музеями любого профиля: краеведческими, художественными и др., совмещая их с прогулками по достопримечательным местам. После экскурсии проводятся совместные занятия детей и родителей в музее, и это — прекрасная возможность для детей отразить свои впечатления, вспомнить увиденное. Такие семейные экскурсии не только воспитывают чувства восхищения, уважения к памятникам истории и достопримечательностям родного края у детей и у взрослых, но и способствуют улучшению детско-родительских взаимоотношений в семье, насыщая интересным содержанием семейный досуг.

Одна из нетрадиционных форм взаимодействия с родителями в процессе формирования культуры семейного досуга — *защита детско-родительских проектов* [9: с. 40].

Семья совместно представляет проект (материал) посещения музея или выставки, памятников истории, достопримечательностей, прогулок по Москве или путешествия и знакомство с культурами народов мира. Защита проекта проходит на тематических семейных гостиных, сопровождается презентацией, совместным рассказом родителей и детей о своих впечатлениях. Результаты семейных экскурсий и путешествий оформляются родителями вместе с детьми в виде фотоальманахов, видеоматериалов, аудиоинтервью, рисунков, разнообразных поделок и других форм сотворчества детей и взрослых.

Таковы особенности реализации нетрадиционных форм внутреннего взаимодействия семьи и детского сада. Кроме группового, оно включает межгрупповые формы взаимодействия. Как показывает практика, одна из наиболее популярных форм такого взаимодействия педагогов и родителей в современном детском саду — *семейные гостиные*.

Общение в неформальной обстановке семейных гостиных создает условия для обмена педагогическим и семейным опытом, установления дружеских взаимоотношений семей, чьи дети посещают детский сад, возрождения традиционной культуры семейного воспитания. В процессе общения на семейных гостиных обсуждаются проблемы личностного роста и развития ребенка, согласовываются единые принципы в воспитании между педагогами и родителями по формированию социально-нравственных и духовно-нравственных идеалов и ценностей в жизни человека.

Для гармонизации детско-родительских отношений, формирования ненасильственного поведения в семье в ДОУ используются психолого-педагогические поэтапные тренинги для родителей воспитанников [11: с. 162–167].

Одной из популярных интерактивных форм взаимодействия детского сада и семьи становится *семейный клуб*, который создается с учетом интересов детей и взрослых. Его мероприятия планируются сразу на год, чтобы дать возможность родителям сориентироваться в проблемных вопросах воспитания и развития ребенка, подготовиться к встречам, пообщаться с педагогами на равных, поделиться опытом семейного воспитания.

Тематика семейного клуба подобрана так, что интересует родителей, независимо от возраста ребенка, формирует у них понимание семейных ценностей, возрождает традиции семейного воспитания:

- Игры в семье: какие самодельные игрушки можно изготовить с ребенком дома, чем отличаются игры мальчиков и девочек, игры — забавы для самых маленьких, народные игры во время прогулки.
- Семейное чтение, помощь родителям в подборе детской литературы.
- Семейные традиции: как сохранять семейные реликвии и воспитывать чувства уважения к старшему поколению, как устроить праздник ребенку дома.
- Как организовать домашний театр, который будет альтернативой компьютеру.

В работе семейного клуба участвуют старший воспитатель, социальный педагог, психолог, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель. Они же проводят практические занятия с родителями. Так, педагог-психолог проводит тренинги коммуникативных умений родителей и детско-родительских отношений. С педагогом дополнительного образования родители учатся понимать язык детского рисунка, овладевают основными приемами пользования ножницами, мелками, красками, осваивают технику графики, рисования углем, сангиной, чтобы совместно заниматься с детьми дома.

В рамках семейного клуба проводятся совместные *творческие мастерские* для детей и родителей. В сотворчестве между ребенком и взрослым, когда они устремлены к общей цели, возникает контакт, диалог, совместное видение ситуации. В процессе совместной деятельности в творческих мастерских, когда ребенок не объект воспитательного воздействия, а союзник, партнер родителя, это не только повышает его интерес, но и ответственность. Соответственно родители, включаясь в разнообразные контакты совместного творчества с детьми, могут прикоснуться к внутреннему миру ребенка, его индивидуальным интересам [10: с. 130].

Под руководством педагога дети и взрослые знакомятся с колоритом русского народного быта и традиционными предметами обихода, утвари, посуды, изделиями декоративно-прикладного искусства, которыми украшали дом в старину: вышивкой, бисероплетением, берестой, мастерят сезонные игрушки, соломенные куклы, стригушки, глиняные свистульки, лоскутные одеяла в технике аппликации и многое другое. Затем устраиваются выставки совместных поделок детей и родителей, лучшие образцы такого сотворчества могут украсить интерьеры детского сада.

Современный детский сад не может обойтись без инновационных технологий при взаимодействии с родителями воспитанников. Это и сайт детского сада, где размещается необходимая информация для родителей, материалы прошедших семейных гостиных, консультации специалистов, ответы на вопросы, а также и тематические дайджест-журналы, которые можно разместить на сайте или дать родителям для ознакомления в домашних условиях.

Формы коллективного взаимодействия детского сада и семьи сочетаются с индивидуальной адресной психолого-педагогической поддержкой разным категориям родителей и типам семей, которую оказывает Консультативный пункт ДОО.

Благодаря многообразным интерактивным формам взаимодействия, родители чувствуют себя полноценными участниками воспитательно-образовательного процесса и учатся отвечать за результаты воспитания и обучения ребенка наравне с педагогами детского сада.

Внешнее взаимодействие — это взаимодействие детско-родительского и педагогического коллектива дошкольного учреждения с общественными, научными и социальными структурами: вузами, педагогическими и художественными колледжами, музыкальными школами, музеями, выставочными галереями, Домами ребенка и др. Такое взаимодействие, переходящее в сотрудничество, позволяет объединить усилия педагогов, семьи и общества, сформировать единое социокультурное и образовательное пространство развития ребенка.

Координирует внутренние и внешние взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и развитие такого пространства *управляющий совет* детского сада — коллективный орган самоуправления, в состав которого избираются сотрудники дошкольного учреждения, родители, районная управа направляет своего представителя.

Управляющий совет имеет полномочия не только совещательного характера, но и реального: управляет процессами функционирования и развития образовательного учреждения, организацией сотрудничества с родителями воспитанников и общественными организациями. Он определяет стратегию развития детского сада, помогает ему стать открытой и динамичной системой, и, самое главное, повышает роль родительского сообщества в образовательном процессе детского сада, района и округа.

Таким образом, сотрудничество образовательного учреждения и семьи всегда представляло собой полиаспектную, многоуровневую проблему, а в настоящее время актуальность проблемы взаимодействия ДООУ и семьи приобретает новое, более сильное значение. Необходим поиск новых подходов в организации сотрудничества ДООУ и семьи, изменение содержания и форм взаимодействия, установление между воспитателями и родителями благоприятных межличностных отношений с установкой на деловое сотрудничество.

Открытость и активное взаимодействие с родителями, включенность их в реализацию образовательных программ ДООУ, дают возможность формировать единое социокультурное и образовательное пространство развития детей, создавать условия их личностного роста. Цели и задачи, стоящие перед дошкольным учреждением, могут быть успешно решены только при сотрудничестве с семьей.

Литература

1. Арнаутова Е.П. В помощь воспитателям ДООУ в работе с родителями / Е.П. Арнаутова, К.Ю. Белая. — М.: Школьная пресса, 2009. — 40 с.
2. Арнаутова Е.П. Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников / Е.П. Арнаутова. — М.: Линка-Пресс, 2007. — 128 с.

3. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2002. – 120 с.
4. *Дуброва В.П.* Влияние педагогической позиции родителей на воспитание самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Дуброва. – Минск, 1997. – 21 с.
5. *Зверева О.Л.* Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2005. – 80 с.
6. *Иванова В.М.* Семья как субъект социально-психологического взаимодействия / В.М. Иванова // Психологическое сопровождение семьи в образовательном учреждении: мат-лы III научно-практической конференции / Под ред. В.М. Ивановой. – Псков: ПОИПКРО, 2008. – С. 5–10.
7. *Козлова А.В.* Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: Сфера, 2007. – 112 с.
8. *Микляева Н.В.* Создание условий эффективного взаимодействия с семьей / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 144 с.
9. Родительская академия: организация семейного досуга и создание детско-родительских проектов. – М.: МГПИ, 2008. – 238 с.
10. *Самойлова Н.М.* Творческие мастерские для родителей и детей / Н.М. Самойлова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 5. – С. 130.
11. *Ситаров В.А.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: АСАДЕМА, 2000. – 216 с.
12. *Сухомлинский В.А.* Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В.А. Сухомлинский // История педагогики в России: хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 1999. – С. 372–380.

Literatura

1. *Arnautova E.P.* V pomoshh' vospitatel'nyam DOU v rabote s roditel'nyami / E.P. Arnautova, K. Yu. Belaya. – Vy'p. 3: Vzaimodejstvie s rebyonkom v sem'e. – М.: Shkol'naya pressa, 2009. – 40 с.
2. *Arnautova E.P.* Opros kak metod izucheniya semejnogo vospitaniya doshkol'nikov / E.P. Arnautova. – М.: Linka-Press. – 128 с.
3. *Doronova T.N.* Vzaimodejstvie doshkol'nogo uchrezhdeniya s roditel'nyami / T.N. Doronova. – М.: Prosveshhenie, 2002. – 120 с.
4. *Dubrova V.P.* Vliyanie pedagogicheskoy pozicii roditel'ey na vospitanie samostoyatel'nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / V.P. Dubrova. – Minsk, 1997. – 21 с.
5. *Zvereva O.L.* Obshhenie pedagoga s roditel'nyami v DOU: metodicheskij aspekt / O.L. Zvereva, T.V. Krotova. – М.: Sfera, 2005. – 80 с.
6. *Ivanova V.M.* Sem'ya kak sub'ekt social'no-psixologicheskogo vzaimodejstviya / V.M. Ivanova // Psixologicheskoe soprovozhdenie sem'i v obrazovatel'nom uchrezhdenii: mat-ly' III nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. V.M. Ivanovoj. – Pskov: POIPKRO, 2008. – S. 5–10.
7. *Kozlova A.V.* Rabota DOU s sem'oy: diagnostika, planirovanie, konspekty' lekcij, konsul'tacii, monitoring / A.V. Kozlova, R.P. Desheulina. – М.: Sfera, 2007. – 112 с.
8. *Miklyaeva N.V.* Sozdanie uslovij e'ffektivnogo vzaimodejstviya s sem'oy / N.V. Miklyaeva. – М.: Ajris-Press, 2006. – 144 с.

9. Roditel'skaya akademiya: organizaciya semejnogo dosuga i sozdanie detsko-roditel'skix proektov. – M.: MGPI, 2008. – 238 s.
10. *Samojlova N.M.* Tvorcheskie masterskie dlya roditelej i detej / N.M. Samojlova // Detskij sad ot A do Ya. – 2008. – № 5. – S. 130.
11. *Sitarov V.A.* Pedagogika i psixologiya nenasiliya v obrazovatel'nom processe / V.A. Sitarov, V.G. Maralov. – M.: ACADEMA, 2000. – 216 s.
12. *Suxomlinskij V.A.* Problemy' vospitaniya vsestoronne razvitoj lichnosti / V.A. Suxomlinskij // Istorija pedagogiki v Rossii: xrestomatiya / Sost. S.F. Egorov. – M.: Akademiya, 1999.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Романова

Эволюция представлений о потенциале личности в истории науки

Педагогика и психология науки скорее операциональные, чем субстанциональные, поэтому для проведения научного педагогического либо психологического исследования необходимо максимально ясное и по возможности, инструментальное определение изучаемого конструкта (М. Бунге, В.Н. Дружинин и др.). Также и изучение потенциала личности, как и любого иного психологического конструкта, имеет смысл лишь в сочетании с описанием процедуры его измерения. Мы находимся в поле научного знания только до того момента пока обсуждаем проблему потенциала личности в рамках действия инструментов которыми он может быть измерен. Все иные обсуждения следует квалифицировать либо как философские, либо как обывательские.

Изучение содержания искомого понятия мы начали с исследования проблемы общезыкового употребления этого термина. В современных словарях, как показал проведенный нами контент-анализ такого рода профессиональной справочной литературы, определение понятия потенциал, удовлетворяющее этим требованиям отсутствует. Очевидно, что даже эскизная экспликация понятия потенциал личности потребует отдельного масштабного исследования. Мы начнем с обычного в данных случаях исследовательского методического приема-уточнения исходного значения ключевых слов, составляющих определение психолого-педагогического потенциала личности учителя — «потенциал» и «потенциальное». С этой целью обратимся к общелингвистическим и специальным словарям русского и других языков.

Слово «потенциал» — иноязычного происхождения, и поэтому его исходное определение необходимо, в первую очередь, искать в словарях иностранных слов. В английском словаре слово «potential» буквально означает «существующий в неразвитой форме, скрытый (латентный), способный активизироваться и проявиться» [14: с. 548]. Сходное этому понимание и значение этого слова мы встречаем в словарях немецкого, французского и других европейских языков.

В широком, обобщающем значении слово и термин «потенциал» (от латинского *potentia* — сила, возможность) в большинстве случаев раскрывается содержательно как «средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованными, приведенными в действие, использованными для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи» [7: с. 428]. Из этого определения следует, что то, что в данный момент времени практически реализуется, в содержание потенциального не включается.

В Большой советской энциклопедии нами было обнаружено 176 статей, в содержании которых в разных контекстах упоминается слово «потенциал». В большинстве своем это статьи по физике, технике, механике и ряду других точных и естественных наук. Так, например, в физике словосочетание «потенциальная энергия» характеризует широкий класс силовых полей, представляемых через содержащийся в них и реализующийся с их помощью запас энергии. И здесь, как показывает проведенный нами анализ употребления соответствующего слова, потенциальное означает скрытое, возможное, но отнюдь не явное или открытое. Забегая вперед, отметим, что речь об этом подробнее пойдет далее. Считаем важным специально подчеркнуть, что в современной педагогической психологии и педагогике данный термин используется в ином, расширительном значении и включает в себя как скрытое, так и явное, как возможное, так и действительное, как реализуемое, так и не реализуемое. Иначе говоря, используется данное слово не так, как это принято в естественных и точных науках, и не в точном своем лингвистическом значении.

Понятия «потенция» и «потенциальное», производные от слова «потенциал», на протяжении многих веков использовали и до сих пор продолжают использовать в различных теориях и учениях, где эти слова чаще всего означали следующее:

1. В традиционной логике действительное или реальное противопоставляется возможному или потенциальному, а действительное, в свою очередь, означает осуществление того, что заложено в возможном — потенциальном. Такой вывод подтверждается следующим определением потенциальности, содержащемся в логическом словаре Н.И. Кондакова. Потенциальное — это «возможность, наличные силы, которые могут быть пущены в ход, использованы; противоположно актуальности, то есть действительности» [5: с. 463].

2. В средневековой христианской философии, основанной на формальной логике и разрабатываемой в духе классического философского учения Аристотеля, действительное или актуальное и возможное или потенциальное бытие также различались между собой. То есть действительное (актуальное) противопоставлялось возможному (потенциальному) по признаку их реального существования или осуществления.

3. Ф.А. Брокгауз и И.А. Эфрон в энциклопедическом словаре определяют потенцию как «чистую возможность, скрытую силу» [2: с. 460], полагая, очевидно, содержание данного слова близким к значению термина «потенциал». В данном словаре, кроме того, используется словосочетание «потенциальная

энергия», которое обозначает скрытые силы, могущие проявиться при определенных условиях.

4. В классическом философском учении, получившем название «Неотомизм», потенция рассматривалась как исключительно абстрактная возможность осуществления или реализации чего-либо.

5. Философский энциклопедический словарь определяет потенциальное (оно имеется в статье под названием «Акт и потенция») следующим образом [13: с. 17]. Утверждается, что бытие (существующее) делится на актуальное (осуществленное) и потенциальное — возможное, но еще не осуществленное. Становление или развитие чего-либо оказывается возможным только как постепенный переход от первого ко второму. Актуальное и потенциальное, таким образом, находятся в оппозиции друг к другу в плане существования и времени их проявления, и данная оппозиция, как утверждается в соответствующей статье философского словаря, была задана еще в учении Аристотеля.

6. В более близком к нашему времени учении о возможностях и условиях искусственного совершенствования человеческого рода получившем название «Евгеника», созданном в конце XIX века английским ученым Френсисом Гальтоном, утверждалось, что людей с выдающимися творческими потенциями гораздо больше, чем тех, кому эти потенции на самом деле удалось реализовать. В данном случае под потенциями понимались скрытые, еще не реализованные возможности психологического развития человека.

7. В Большой советской энциклопедии слово «потенциал» как термин раскрывается через следующее утверждение. Это «наличие сил, материальных средств и других возможностей (часто еще не раскрывшихся) для каких-либо действий» как возможности отдельного лица в определенной области [1: Т. 20, с. 428].

8. Четырехтомный толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова предлагает следующее определение потенциальному. Это — существующее в потенции, скрытое, но готовое проявиться, обнаружиться, то есть возможное или предполагаемое, но не реальное или действительное. Под потенциалом понимается «совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-либо» [12: Т. 3, с. 652].

Таким образом, под потенциалом, потенциальным или потенцией практически всеми, кто пытался раньше или пытается в наши дни дать точное определение соответствующим понятиям, всегда понималось и понимается нечто такое, что не реализовано, что имеется, но частично или полностью на практике не использовано. Согласно приведенным выше определениям, потенциал, потенциальное или потенцию следует четко отличать от действительного, реального или уже осуществленного. Такой вывод важен для дальнейшего критического анализа того, как потенциальное представлено в современной научной психологической и педагогической литературе.

Имеется слово, содержание которого противоположно термину «потенциал», но это слово представляет собой не существительное, а прилагатель-

ное. Речь идет о различении действительного или реального, с одной стороны, и возможного или потенциального, с другой стороны. Под реальным обычно понимается то, что не только существует, но полностью проявляется в активности какого-либо объекта или субъекта. Понятия «реальное» и «потенциальное» в данном случае также выступают как антонимы. Они следующим образом отличаются друг от друга по своему объему и содержанию. Реальное — это осуществленное или реализованное, а потенциальное — то, что существует только в возможности (в потенции), но открыто в активности соответствующего объекта или субъекта еще не проявляется.

«Современный словарь иностранных слов» русского языка содержит более широкое, но, на наш взгляд, недостаточно четкое определение слова «потенциал». Здесь потенциалом называется «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области...» [10: с. 484]. Производное от термина «потенциал» слово «потенция» в этом же словаре трактуется, однако, иначе — как «скрытая возможность, способность, сила, могущая проявиться при известных условиях» [10: с. 485].

Отсюда следует, что слова «потенциал» и «потенция», которые, по логике вещей, должны были бы иметь одинаковые значения, на самом деле могут различаться по объему и содержанию. Из сравнения между собой двух, приведенных выше определений потенциала следует, что расширительно (и неточно) понимаемый потенциал представляет собой то, что уже имеется у некоторого объекта, проявляется или может проявиться в его активности. Именно такое, чрезмерно широкое понимание потенциала и потенциального представлено в большинстве современных работ по психологии и педагогике, в чем можно будет убедиться из дальнейшего анализа проблемы. Такое понимание сдерживает развитие научных исследований в этой области и создает ошибочное впечатление об изученности психолого-педагогического потенциала учителя как в педагогике, так и в психологии.

Узкое представление о потенциале, которое нам кажется правильным, соответствующим сложившимся веками традициям в непедagogических и непсихологических науках, указывает только на то, что потенциал представляет собой то, что или отсутствует в данный момент времени, или не в полной мере проявляется в активности соответствующего объекта или субъекта. Широкое представление о потенциале, кроме того, включает в себя разнородные, как мы убедились из проведенного выше анализа, в определенной степени несовместимые друг с другом вещи: имеющееся и отсутствующее, реализованное и нереализованное, действительное и возможное.

Продолжая изучение практики использования термина потенциал, обратимся к научным трудам современных ученых педагогов и психологов, в работах которых используются термины «потенциал», «потенция» и «потенциальное» применительно к личности и деятельности человека, личности и деятельности учителя, с тем, чтобы найти ответы на следующие вопросы:

1. Как понимается потенциальное в психологии и педагогике?
2. Как в трудах психологов и педагогов потенциальное соотносится с реальным?
3. С какой степенью глубины изучено в современной педагогике и педагогической психологии потенциальное в личности и деятельности учителя?
4. Какие проблемы и вопросы, связанные с исследованием потенциального в личности и деятельности учителя следует заново поставить и решить в педагогике и педагогической психологии?

В современной научной общепсихологической литературе термин «потенциал» встречается нечасто, гораздо реже, чем многие другие научные понятия, и в основном в следующих типичных словосочетаниях: «личностный потенциал», «творческий потенциал», «потенциал развития» и некоторых других. Этот термин в указанном выше значении употребляется, например, в персонологии А. Маслоу, в Я-концепции К. Роджерса и др.

В теории бытия Э. Фромма говорится о том, что основной характеристикой собственно человеческого, высшего бытия является внутренняя активность, продуктивное использование им собственных потенций, то есть способностей, дарований и т.п. К. Юнг в качестве основного содержания психической жизни человека называет стремление личности к полному воплощению своих возможностей или потенций.

В современных работах по акмеологии, педагогике и психологии, слова «потенциал» и «потенциальное» употребляются относительно часто. Так, например, в акмеологических исследованиях показано, что понятие «потенциал» интегрально описывает феномены «мотивы» и «способности» и тем самым позволяет адекватно рассматривать ситуации их рассогласования, возникающие при объяснении индивидуальных предпосылок деятельности и уровня достигнутых результатов [6: с. 46]. При этом «потенциал» несводим к способностям и мотивации, он интегрирует их. «Потенциал» тесно связан со всей совокупностью способностей индивида (последние отражают уже реализованный потенциал) и с мотивацией личности (определяющей перспективы развития потенциала) [3: с. 136–137]. Потенциал человека рассматривается как самоуправляемая система его возобновляемых внутренних ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [4: с. 16–18].

Наиболее часто понятие «потенциал личности» используется в современной психологии одаренности и творчества, а также в педагогических работах ориентированных на развитие детской одаренности и обучение одаренных детей. В этой профессиональной литературе под потенциалом личности понимается комплекс интеллектуально-творческих и мотивационных характеристик личности определяющих возможность выдающихся достижений. Термин «потенциал личности» в данном контексте синонимичен термину «одаренность».

Среди современных моделей потенциала или одаренности, по мнению большинства исследователей, одна из самых популярных — «модель человеческого

потенциала» разработанная американским психологом и педагогом Джозефом Рензулли. Большинство современных моделей одаренности включают в себя факторы, которые были впервые выделены Дж. Рензулли (Ф. Монкс, А.И. Савенков, А. Таненбаум, Е.П. Торренс, Дж. Фельдхусен и др.).

Дж. Рензулли считает, что поведение человека отражает взаимодействие между тремя основными группами человеческих качеств. Он пишет: «Эти группы представляют собой общие и / или специальные способности выше среднего, высокий уровень включенности в задачу и высокий уровень креативности» [8: с. 214]. Одаренный человек, по мнению Дж. Рензулли, обладает, либо способен к развитию этой системы качеств и приложению её к любой потенциально ценной области человеческой деятельности.

Дж. Рензулли не ограничивает понятие «одаренность» только высоким интеллектом или даже его сочетанием с креативностью. Он делает акцент сразу на трех важнейших характеристиках, определяющих потенциал личности. К ним относятся: доминирующая мотивация, выдающиеся способности (интеллект) и креативность. Очень важен для образования сделанный им вывод о том, что люди, проявляющие или же имеющие способности к развитию взаимодействия выделенных факторов, требуют широкой вариативности образовательных возможностей. Однако, оценивая с этой точки зрения современную образовательную практику, он подчеркивает, что обычно этого не происходит [15: с. 53–92].

Изучение потенциала личности в рамках психологии одаренности обусловлено тем, что в число функций этой отрасли психологии входит функция прогнозирования развития личности (в частности прогнозирование «жизненной успешности»), и, какое бы определение одаренности мы ни взяли Б.М. Теплова — «Рабочей концепции одаренности» или Дж. Рензулли, несложно заметить, что одаренность везде рассматривается как потенциальная возможность высоких достижений.

Считаем важным отметить, что у проблемы высоких достижений, или «психологии жизненного успеха», есть особый культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных народов. Это не может не влиять и на направленность исследовательских поисков в области психологии и на усилия педагогов в образовательной практике. Однако, отметив, что эти различия существуют, и они весьма значительны, мы не станем более глубоко обсуждать данную проблему. Она заслуживает специального рассмотрения, которое явно выходит за рамки нашего исследования, поэтому остановимся на этом кратко.

На протяжении всего XX века одни философы и психологи считали, что для успешной реализации личности в жизни необходим высокий интеллект, и с детских лет надо стремиться развивать именно его, другие отстаивали необходимость первоочередного выявления и развития креативности. А педагоги, споря и с теми, и с другими, были склонны утверждать, что для выдающихся достижений, в первую очередь, нужны и важны глубокие, разносторонние знания.

Сейчас уже ни для кого не секрет, что все эти утверждения ошибочны. Если говорить дипломатичнее, их можно признать верными лишь частично.

Всем известно сколь важны для победителя в жизненной «гонке за успехом» и высокий природный интеллект, и развитая креативность. Все знают, какую ответственную роль в достижении жизненных высот играют глубокие и разносторонние знания. Но психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют о том, что успех в жизни определяется не этим, он в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей.

В конце 90-х годов все громче и яснее стали звучать голоса специалистов утверждавших, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности, кроме когнитивных факторов важны способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми (Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.). Такие как, например, способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения «эмоционального» и «социального» интеллекта (Р. Бар-Он, П. Сэловей и др.) [11: с. 30–31].

В результате этих изысканий в современных психологических теориях, уже не так односторонне оценивается потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», популярных в XX веке. В работах современных психологов (А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности [9: с. 107].

И даже более того, в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся.

На основе приведенных выше научных, общепсихологических, педагогических и психолого-педагогических представлений о потенциальном в личности и деятельности человека вообще и учителя в частности можно сделать ряд утверждений:

Во-первых, в науке не существует единого научного определения термина «потенциал» и производных от него слов и словосочетаний.

Во-вторых, в состав существующих в психологии и педагогике определений данного понятия (в педагогике эта тенденция проявляется больше) вклю-

чаются порой разнородные вещи, которые необходимо разделять, а не объединять вместе.

В-третьих — и это главное — в практике употребления этих терминов, как в педагогической, так и в психологической (в частности — психолого-педагогической) литературе существует больше неопределенного и неясного, чем в словарных, энциклопедических и естественнонаучных дефинициях соответствующего термина.

Отсюда вытекают следующие выводы:

1. Понятия «потенциал» и «потенциальное» в педагогике и педагогической психологии нуждаются в уточнении, в том числе в четком разделении потенциального и реального, скрытого и явного, возможного и действительного.

2. Проблему психолого-педагогического изучения потенциала учителя нельзя считать решенной, прежде всего, потому что до сих пор существует путаница в определениях того, что представляет собой потенциал или потенциальное в личности учителя.

3. Необходимо продолжить изучение данной проблемы под психолого-педагогическим углом зрения по той причине, что то, что мы называем психолого-педагогическим потенциалом учителя, во многом отличается от того, что раньше изучалось под названиями «потенциал» или «потенциальное».

4. В рассмотренных выше трудах педагогов и психологов мы не встретили глубокой проработки проблемы потенциального в личности и деятельности учителя на теоретическом уровне (точное определение и состав психолого-педагогического потенциала учителя), методическом уровне (как формировать, развивать, выявлять и оценивать психолого-педагогический потенциал) и практическом уровне (как использовать имеющийся психолого-педагогический потенциал учителя в его профессиональной деятельности, в частности в обучении и воспитании детей).

5. Все сказанное выше, безусловно, требует конкретизации и изучения понятия «психолого-педагогический потенциал личности учителя», применительно к личности и педагогической деятельности учителя начальных классов. Изучением этой проблемы исследователи — педагоги и психологи занимались сравнительно мало.

Литература

1. Большая советская энциклопедия: в 30-ти тт. / Гл. ред. А.М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969–1978. — 608 с.
2. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. — М.: Эксмо, 2005. — 672 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А.А. Деркач. — М.: РАГС, 2001. — 538 с.
4. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. — 248 с.

5. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
6. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В.Н. Марков; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2001. – 264 с.
7. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, 2006. – 1456 с.
8. Рензулли Дж.С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж.С.Рензулли, С.М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
9. Савенков А.И. Потенциал личности / А.И. Савенков // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005. – Вып. 5 (24). – 182 с.
10. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.
11. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
12. Толковый словарь русского языка: в 4-х тт. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Астрель; АСТ, 2000. – 720 с.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Reber A.S. The penguin English Dictionary of psychology / A.S. Reber. – London: Penguin Books, 1995. – 864 p.
15. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity / J.S. Renzulli // Conceptions of Giftedness / Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 332–357.

Literatura

1. Bol'shaya sovetskaya e'nciklopediya: v 30-ti tt. / Gl. red. A.M. Proxorov. – 3-e izd. – М.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1969–1978. – 608 s.
2. Brokgauz F.A. E'nciklopedicheskij slovar'. Sovremennaya versiya / F.A. Brokgauz, I.A. Efron. – М.: E'ksmo, 2005. – 672 s.
3. Derkach A.A. Akmeologicheskie rezervy' razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti / A.A. Derkach. – М.: RAGS, 2001. – 538 s.
4. Derkach A.A. Akmeologiya v voprosax i otvetax / A.A. Derkach, E.V. Seleznyova. – М.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta, 2007. – 248 s.
5. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'-spravochnik / N.I. Kondakov. – М.: Nauka, 1975. – 720 s.
6. Markov V.N. Lichnostno-professional'ny'j potencial upravlencza i ego ocenka / V.N. Markov; pod obshh. red. A.A. Derkacha. – М.: RAGS, 2001. – 264 s.
7. Novy'j e'nciklopedicheskij slovar'. – М.: Bol'shaya Rossijskaya e'nciklopediya: RIPOL klassik, 2006. – 1456 s.
8. Renzulli Dzh.S. Model' obogashhayushhego shkol'nogo obucheniya: prakticheskaya programma stimulirovaniya odaryonnosti detej / Dzh.S. Renzulli, S.M. Ris // Osnovny'e sovremennyy'e koncepcii tvorchestva i odaryonnosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – М.: Molodaya gvardiya, 1997 – 402 s.
9. Savenkov A.I. Potencial lichnosti / A.I. Savenkov // Antropologicheskij, deyatel'nostny'j i kul'turologicheskij podxody'. Tezaurus. – 2005. – Vy'p. 5 (24). – 182 s.

10. *Sovremenny'j slovar' inostranny'x slov.* – M.: Russkij yazy'k, 1993. – 740 s.
11. *Social'ny'j intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: Institut psixologii RAN, 2004. – 176 s.
12. *Tolkovy'j slovar' russkogo jazyka: v 4-x tt.* / Pod red D.N. Ushakova. – M.: Astrel; AST, 2000. – 720 s.
13. *Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar'* / Gl. redakciya: L.F. Il'ichyov, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalyov, V.G. Panov. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1983. – 840 s.
14. *Reber A.S. The penguin English Dictionary of psychology* / A.S. Reber. – London: Penguin Books, 1995. – 864 p.
15. *Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity* / J.S. Renzulli // *Conceptions of Giftedness* / Eds. R.J. Sternberg, J.E. Davidson. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 332–357.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И.А. Филатова

Модель деонтологической подготовки педагогов-дефектологов

Анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», теоретические педагогические исследования, практический опыт работников сферы специального образования показывают, что профессиональной деятельности педагога специального (коррекционного) учреждения предъявляется ряд следующих требований. Она должна характеризоваться высоким уровнем компетентности, в том числе готовностью к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и в профессиональной сферах на основе норм профессионального поведения; способностью к толерантности и эмпатии, к корректному и адекватному отношению к людям, имеющим ограниченные возможности здоровья, что актуализирует проблему деонтологической подготовки будущих педагогов как одного из средств повышения качества специального (дефектологического) образования.

Под деонтологической подготовкой выпускников в проводимом исследовании понимался целенаправленный и управляемый процесс обеспечения деонтологической готовности субъекта к осуществлению нормативного поведения в профессиональной деятельности посредством формирования деонтологической компетентности. В рамках комплексного исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов для специальных (коррекционных) учреждений решалась задача методологического обоснования и разработки организационно-методического обеспечения деонтологической подготовки в системе многоуровневого педагогического образования.

Под методологией понимается учение об исходных основаниях и методах исследования и практического преобразования действительности, об основах построения теоретической и практической деятельности [6: с. 43]. Методология педагогического исследования, как общего учения о педагогической исследовательской деятельности, может быть рассмотрена как многоуровневая

система, имеющая иерархически связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [2, 6, 7].

На технологическом уровне методологии исследования деонтологической подготовки специальных педагогов нами выделен метод моделирования, который разрабатывался в работах М.А. Берманта [1], Л.М. Фридмана [9], Е.Ш. Ямбурга [10] и др. и использовался для наглядного описания системных объектов в психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам подготовки педагогических кадров (Н.С. Глуханюк, Б.М. Игошев, В.В. Маткин и др.), вопросам воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (О.Л. Алексеев, Л.М. Баряева, В.В. Коркунов, О.Г. Приходько, М.Н. Русецкая и др.).

Несмотря на распространенность применения метода моделирования в научно-педагогических исследованиях, следует отметить недостаточное количество исследований, посвященных проблемам профессиональной подготовки педагогов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», в которых применяется данный метод.

Теоретический анализ показал, что метод моделирования — один из методов познания и преобразования мира, получивший особо широкое распространение с развитием науки, что обусловило создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода. Данный метод в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности [7: с. 434]. Ключевыми терминами, которые используются при описании метода моделирования, являются «моделирование» и «модель».

Моделирование определяется как процесс создания моделей, объектов-аналогов исследуемому процессу или системе, отражающих структурные и (или) динамические характеристики исследуемого процесса (системы) в более доступном для изучения виде [6: с. 43].

В ракурсе данного определения под моделью понимается теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса), которая воплощает его авторское понимание; графическое, схематичное или описательное отражение сложных объектов, позволяющее изучать, объяснять и проектировать педагогические процессы и системы. Модели выступают инструментом познания, прогнозирования и реализации преобразований [6: с. 43–44].

На современном этапе метод моделирования широко применяется в специальном образовании для объяснения процессов, скрытых для прямого исследования, например, при создании региональных практико-ориентированных моделей специального образования. Относительная простота модели позволяет использовать ее в качестве заместителя или представителя изучаемой системы, но при этом следует учитывать, что возможностей моделирования недостаточно для создания полноценных психологических или педагогических теорий. С помощью формальных моделей, как правило, не удастся однозначно описать имеющиеся данные, чтобы уменьшить произвольность интерпретации этих данных, необходимо использовать результаты качественного психолого-педагогического анализа.

Одним из факторов распространения метода моделирования является необходимость раскрытия закономерностей организации, функционирования и развития различного рода систем, в том числе и социальных систем, к которым мы отнесли систему деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (коррекционных) учреждений. Применение метода моделирования в проводимом исследовании предполагало создание структурно-функциональной модели системы деонтологической подготовки выпускников в системе многоуровневого высшего профессионального образования.

Разработка указанной модели предполагала следующие этапы действий: конструирование модели; экспериментальный и теоретический анализ модели; сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала; обнаружение расхождений между ними; корректировку модели; интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств и связей; практическую проверку результатов моделирования [2]. Результаты конструирования модели деонтологической подготовки выпускников представлены на рисунке 1.

Теоретический анализ разработанной структурно-функциональной модели системы деонтологической подготовки показал, что данная модель включает следующие уровни и компоненты:

Системный уровень — это система деонтологической подготовки выпускников в многоуровневом педагогическом образовании в целом.

Целевой уровень — образовательная цель деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (коррекционных) учреждений, направленная на формирование деонтологической компетентности и обусловленная социальным заказом, сформированным на основе потребностей личности будущего учителя, человека с ограниченными возможностями здоровья, общества, государства и сферы специального образования.

Управленческий уровень подразумевает проектирование процесса деонтологической подготовки на основе: *системы профессиональных ценностей; интеграционной образовательной среды и инновационности образовательного процесса*, обеспечивающих целенаправленность содержательного и технологического обновления многоуровневого образования.

Организационный уровень, на котором:

– *ценностно-смысловой компонент* определяет направленность образовательного процесса на формирование у субъектов образования ценностных профессиональных ориентаций и мировоззренческих смысловых установок, отвечающих требованиям гуманизации социокультурной среды и сферы специального образования;

– *структурно-организационный компонент* системы специального (дефектологического) образования преобразуется на основе создания интеграционной образовательной среды, объединяющей в целостное единство направления профессионального образования на основе выделения деонтологического компонента педагогической деятельности, нормативно-правовых и нормативно-личностных составляющих деонтологической готовности;

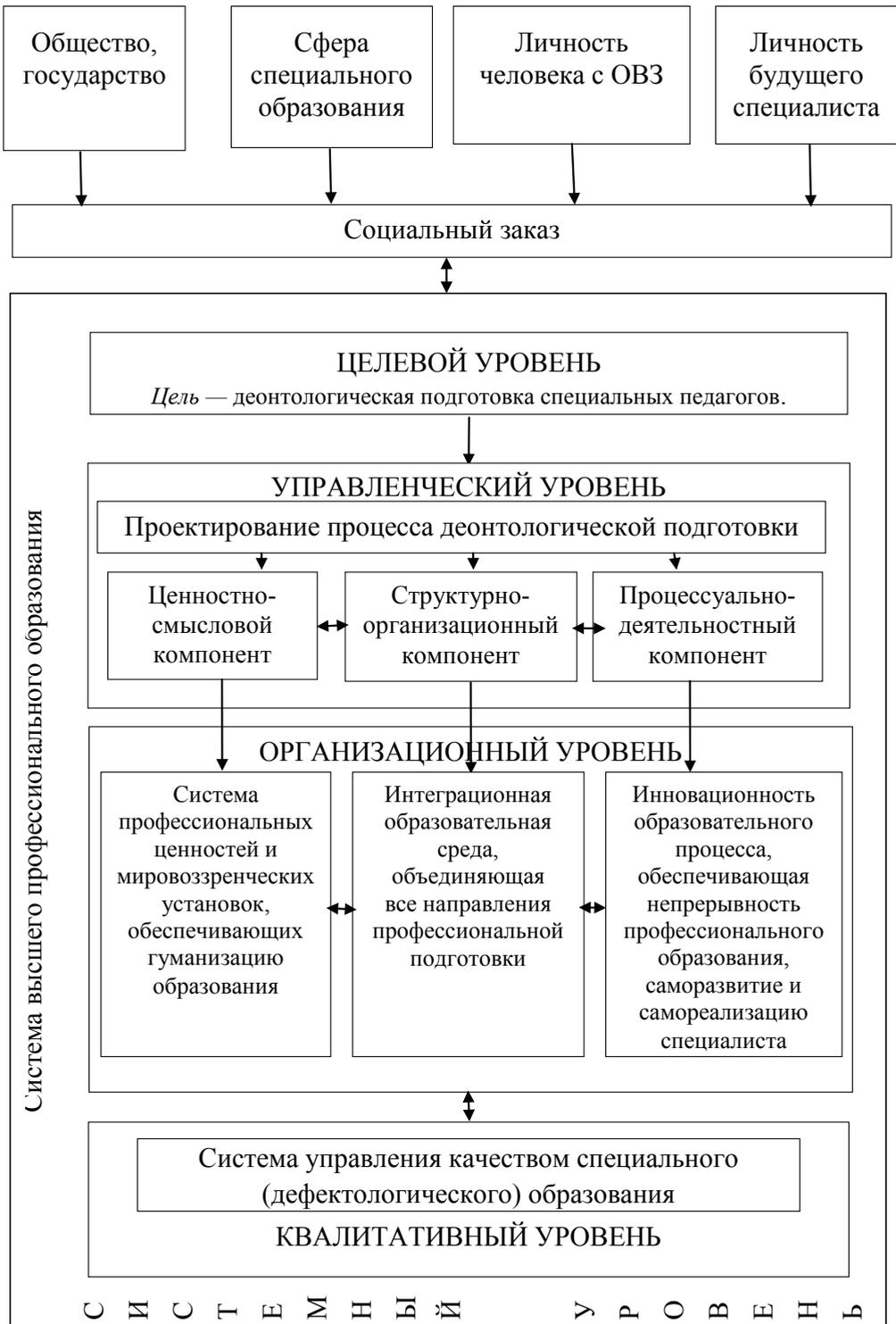


Рис. 1. Структурно-функциональная модель деонтологической подготовки специальных педагогов.

– *процессуально-деятельностный компонент* представлен на основе принципа инновационности, обеспечивающего целенаправленность содержательного и технологического обновления специального (дефектологического) образования на основе создания единой информационной среды, способствующей профессиональному развитию, саморазвитию и самореализации выпускника.

Квалитативный уровень предполагает создание единой *системы управления качеством специального (дефектологического) образования* в границах международной системы менеджмента качества образования, направленной на обеспечение соответствия качества образовательных услуг социальному заказу и эффективное реагирование на изменения потребностей потребителей образовательных услуг (общества, государства, профессиональной сферы, человека с ограниченными возможностями здоровья и будущего педагога). Поскольку данный уровень обеспечивает реализацию и взаимодействие других уровней представленной модели, то дадим его краткую характеристику.

Для определения содержания квалитативного уровня модели необходимо рассмотреть семантическое ядро этого уровня, которое представлено категорией «качество». Под термином качество понимается существенный признак, свойство, отличающее один предмет или явление от других, либо степень ценности, пригодности, соответствия предмета или явления тому, чем он (оно) должен (должно) быть [4: с. 196].

Категория «качество образования» в настоящее время общеупотребима. Отмечая многообразие определений этой категории, мы остановимся на определении, данном М.М. Поташником: под качеством образования понимается соотношение цели и результата как меры достижения цели, то есть качество образования может быть высоким, низким, средним и зависеть от целевой установки на то, что мы прогнозируем получить [3: с. 234].

Анализ различных взглядов исследователей на категорию «качество», выявленные ими сущностные признаки этой категории [8: с. 16–17] позволили осуществить ее проекцию на разработку квалитативного уровня модели системы деонтологической подготовки с учетом того, что в предложенной системе будет осуществляться процесс деонтологической подготовки и речь будет идти о качестве деонтологической подготовки будущих педагогов для специальных (коррекционных) учреждений С(К)У:

– под *качеством* процесса деонтологической подготовки выпускников понимается его результативность — достижение *деонтологической готовности* субъекта;

– качество — это сущностная определенность объекта, которая характеризует его целостность, что позволяет говорить о *признаке целостности качества* процесса деонтологической подготовки;

– качество как интегративное свойство обладает сложной иерархической структурой, что для управления качеством означает, что изменение одних свойств прямо или опосредованно приводит к изменению других. С точки зрения измерения качества деонтологической подготовки *признак иерархичности качества* означает, что по одним легко измеряемым свойствам деон-

тологической готовности выпускников можно давать оценку качеству более высокого порядка — деонтологической компетентности;

– качество обладает изменчивостью, оно может улучшаться или ухудшаться под влиянием внешних или внутренних факторов, *признак изменчивости качества* обуславливает необходимость учета в процессе деонтологической подготовки выпускников внешних и внутренних факторов формирования деонтологической компетентности в процессе профессионализации субъекта;

– качество обладает свойствами пригодности и приспособленности к определенным целям, условиям, потребностям человека или организации, то есть обладает *признаком аксиологичности*, что позволяет говорить о гуманистической ценностной направленности процесса деонтологической подготовки;

– качество определяется возможностью удовлетворять определенные потребности. В процессе удовлетворения потребностей потенциальное (внутреннее) качество переходит в актуальное (внешнее) качество, за счет *признака внешне-внутренней обусловленности* качества можно говорить о том, что внутренние нормы профессионального поведения педагога актуализируются в процессе его профессиональных поступков, профессионального поведения;

– изменение качества может происходить стихийно или целенаправленно, во втором случае подразумевается сознательное изменение внешних условий или специальная организация деятельности по улучшению качества, признак управляемости качеством позволяет говорить о процессе деонтологической подготовки как о целенаправленном и управляемом процессе;

– степень удовлетворения потребностей определяется интенсивностью выраженности качества, которая проявляется в количественно-качественной обусловленности объекта, диалектическое единство качества и количества обнаруживается в категории меры как степени выраженности качества и определяет возможность его количественной оценки. Тем самым признак измеряемости качества позволяет оценить эффективность процесса деонтологической подготовки выпускников.

Таким образом, ведущую роль в решении проблемы качества специального (дефектологического) образования играет профессиональная компетентность учителя, основой которой выступает его профильное образование. Но в настоящее время вопросы разработки и внедрения системы менеджмента качества (СМК) в процесс профессиональной подготовки педагогов для сферы специального образования еще только начинают решаться [3].

Анализ исследований по проблеме СМК позволил сделать вывод о том, что для реализации категории «качество образования» в процессе деонтологической подготовки будущих педагогов требуется разработка и внедрение системы управления менеджментом качеством образования.

Отметим, что в проводимом исследовании мы говорим об управлении менеджментом качества образования, а не об управлении качеством подготовки. Данная терминология позволяет избежать неверной трактовки категории «качество» применительно к процессу деонтологической подготовки. «Управление качеством» подразумевает, что есть образование качественное и есть

некачественное образование, что противоречит требованиям государственных стандартов. С другой стороны, понятие «управление качеством подготовки» сужает реализуемый процесс только до учебных достижений студентов, не позволяет решать проблему дидактогении в образовательном процессе.

В проводимом исследовании понятие «управление системой менеджмента качества образования» предоставляет не только возможность реализации и оценки технологических аспектов процессов деонтологической подготовки, но и позволяет формулировать эталоны качества деонтологической подготовки, не предусмотренные ФГОС ВПО. Система управления менеджментом качества образования представляет собой сущностную характеристику самой системы многоуровневого образования и реализующегося в ней процесса деонтологической подготовки выпускников, что отражает его процессуальный и результативный аспекты, социокультурное предназначение и ценностный гуманистический смысл.

Таким образом, разработанная на основе метода моделирования структурно-функциональная модель позволяет формально упорядочить и структурировать данные о процессе деонтологической подготовки педагогов для специальных (коррекционных) учреждений в многоуровневом педагогическом образовании, дает наглядное представление о ее структуре и обеспечивает результативность ее внедрения за счет реализации качествентивного уровня.

Литература

1. Бермант М.А. Математические модели и планирование образования / М.А. Бермант, Л.К. Семенова, В.Н. Сулицкий. – М.: Наука, 1972. – 112 с.
2. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
3. Дмитриев А.А. Специальная (коррекционная) педагогика: учеб. пособие / А.А. Дмитриев. – М.: Высшая школа, 2010. – 295 с.
4. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка: Около 35 000 слов / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1990. – 704 с. – (Малая библиотека словарей русского языка).
5. Назарова Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: монография / Н.М. Назарова. – М.: Спутник+, 2009. – 159 с.
6. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
7. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества: научно-метод. пособие / Н.Н. Аниськина, Л.А. Громова, В.В. Тимченко, С.Ю. Трапичын. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 160 с.

9. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
10. Ямбург Е.Ш. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.01 / Е.Ш. Ямбург; Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М., 1997. – 62 с.

Literatura

1. Bermant M.A. Matematicheskie modeli i planirovanie obrazovaniya / M.A. Bermant, L.K. Semyonova, V.N. Suliczkiy. – М.: Nauka, 1972. – 112 s.
2. Bory'tko N.M. Metodologiya i metody' psichologo-pedagogicheskix issledovanij: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij / N.M. Bory'tko, A.V. Molozhavenko, I.A. Solovcova; pod red. N.M. Bory'tko. – 2-e izd., ster. – М.: Izd. centr «Akademiya», 2009. – 320 s.
3. Dmitriev A.A. Special'naya (korrekcionnaya) pedagogika: ucheb. posobie / A.A. Dmitriev. – М.: Vy'sshaya shkola, 2010. – 295 s.
4. Lopatin V.V. Maly'j tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka: Okolo 35 000 slov / V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. – М.: Russkij yazy'k, 1990. – 704 s. – (Malaya biblioteka slovarej russkogo yazy'ka).
5. Nazarova N.M. Special'naya pedagogika: istoriya razvitiya nauchnogo znaniya i podgotovka pedagogicheskix kadrov: monografiya / N.M. Nazarova. – М.: Sputnik+, 2009. – 159 s.
6. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij / V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova i dr.; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. – М.: Akademiya, 2008. – 352 s.
7. Sovremenny'j slovar' po pedagogike / Sost. E.S. Rapacevich. – Mn.: Sovremennoe slovo, 2001. – 928 s.
8. Upravlenie razvitiem vuza na osnove sistemy' menedzhmenta kachestva: nauchno-metodicheskoe posobie / N.N. Anis'kina, L.A. Gromova, V.V. Timchenko, S.Yu. Trapiczyn. – SPb.: ООО «Knizhny'j dom», 2008. – 160 s.
9. Fridman L.M. Naglyadnost' i modelirovanie v obuchenii / L.M. Fridman. – М.: Znanie, 1984. – 80 s.
10. Yamburg E.Sh. Teoreticheskie osnovy' i prakticheskaya realizaciya modeli adaptivnoj shkoly': avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.: 13.00.01 / E.Sh. Yamburg; In-t teorii obrazovaniya i pedagogiki RAO. – М., 1997. – 62 s.

М.А. Андарало

Педагогическое образование Беларуси, России, Украины в постсоветский период

В постсоветский период в системах высшего педагогического образования стран СНГ произошли значительные изменения организационного, структурного, содержательного и технологического характера. Особый интерес в этом отношении представляет опыт таких стран СНГ, как Россия, Украина и Беларусь, генетические корни современных систем высшего педагогического образования которых берут свое начало в недрах советской высшей педагогической школы.

В последнее десятилетие процесс динамичного и последовательного развития и совершенствования национальных систем подготовки педагогических кадров Беларуси, России, Украины продолжается — идет активный поиск оптимального содержания образования, организационных форм и методов учебной работы. В этой связи значительный интерес представляет сравнительный анализ концептуально-программных документов, определяющих стратегию развития высших педагогических школ этих стран.

Первой из постсоветских славянских государств, принявшей документы, определяющие стратегию и основные направления развития национальной системы подготовки педагогических кадров на длительную перспективу, была Беларусь. 18 апреля 2000 года документ под названием «*Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь*» [4] был одобрен Постановлением Совета Министров страны. Проект данного документа подготовил коллектив ученых-педагогов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Концепция определила цель, принципы, задачи, основные направления, а также этапы реформирования национальной системы педагогического образования страны на период до 2010 года.

В целях реализации принятого документа вновь коллектив ученых БГПУ разработал, а Министерство образования республики 25 октября 2000 года

утвердило *«Программу реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь»* [7].

Вслед за Беларусью концептуально-программные документы в области перспективного развития национальной системы педагогического образования приняла Россия. 4 апреля 2001 года коллегией Министерства образования была утверждена *«Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы»* [6]. 1 апреля 2003 г., отметив актуальность и своевременность подготовленного документа, коллегия Министерства образования Российской Федерации утвердила *«Программу модернизации педагогического образования»* [5].

В Украине первым документом, определяющим политику в области функционирования и развития национальной системы педагогического образования стала целевая комплексная *Государственная программа «Учитель»* (далее — *Программа «Учитель»*) [1], утвержденная постановлением Кабинета Министров Украины в марте 2002 года.

«Концептуальные основы развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство» [2] (далее — *Концептуальные основы*) утверждены Приказом Министерства образования Украины 31 декабря 2004 года, то есть через два года после принятия целевой комплексной Государственной программы *«Учитель»*.

С целью выявления сходств и различий в принятых Беларусью, Россией, Украиной концептуально-программных документах, определяющих развитие национальных систем педагогического образования в постсоветский период, мы провели сравнительный комплексный анализ их структур и содержания. Анализ проводился нами по шести выделенным структурным и содержательным компонентам:

- *проблемы, имеющиеся в национальных системах педагогического образования;*
- *цели развития национальных систем педагогического образования;*
- *задачи развития национальных систем педагогического образования;*
- *принципы реализации целей развития национальных систем педагогического образования;*
- *основные мероприятия по реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования;*
- *хронологические рамки реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования.*

Проблемы в национальных системах педагогического образования

Проблемы системы педагогического образования Беларуси, требующие первоочередного решения, обозначены в Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. Как видно из содержания документа, актуальные проблемы для системы педагогического образования республики следующие:

- *несоответствие существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров как требованиям системы образования страны,*

так и запросам лиц, стремящихся получить педагогическое образование или повысить свой образовательный статус;

– отсутствие системы подготовки преподавателей педагогики и психологии для учебных заведений, в которых изучение этих предметов — обязательное;

– отток научно-педагогических кадров из системы педагогического образования;

– недостаточное финансирование материально-технической базы педагогического образования [4: с. 4].

В Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы отмечается наличие следующих проблем:

– снижение престижности педагогического образования, понижение статуса педагога;

– отсутствие концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации;

– неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования; отсутствие эффективного механизма повышения качества подготовки педагогических кадров;

– наличие противоречий между содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога;

– несогласованность методологических подходов при создании и реализации преемственных государственных образовательных стандартов и программ для всех уровней и ступеней педагогического образования, механизма их мониторинга;

– отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребностей рынка образовательных услуг запросам личности и общества;

– недостаточный уровень поддержки и стимулирования фундаментальных и прикладных исследований, развития научных школ и научных направлений в системе педагогического образования [6: с. 8–9].

Актуальные проблемы для национальной системы педагогического образования Украины, зафиксированные в Государственной программе «Учитель», следующие:

– отсутствие необходимой государственной поддержки в совершенствовании кадрового потенциала;

– низкий уровень заработной платы педагогических работников;

– неудовлетворительное состояние материально-технической базы педагогических учебных заведений;

– недостаточное обеспечение педагогических учебных заведений современными информационными средствами обучения;

– отсутствие связи между содержанием педагогического образования и достижениями педагогической науки и практики [1: с. 2].

Комментарий 1. Проблемы, стоящие перед системами педагогического образования Беларуси, России, Украины, непосредственно вычленены в концеп-

туально-программных документах всех государств. Анализ проблем национальных систем педагогического образования, на которых сфокусировано внимание концептуально-программных документов, позволяет констатировать их сходство. Всю совокупность проблем национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины можно объединить в три основные группы: 1) проблемы качества подготовки педагогических кадров; 2) проблемы финансового и материально-технического плана; 3) проблемы нормативно-правового функционирования систем непрерывного педагогического образования.

Цели развития национальных систем педагогического образования

Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь в качестве основной цели определяет *«приведение структуры, содержания и качества подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями реформы школьного образования»* [4: с. 5].

Цель развития российской национальной системы педагогического образования сформулирована в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы. Она заключается в развитии *«исторически сложившейся системы педагогического образования на основе создания правовых, экономических и организационных условий формирования профессионально компетентной, социально активной, творческой личности педагога, повышения качества педагогического образования, оптимизации механизма управления системой педагогического образования при изменении образовательной парадигмы и динамичной социокультурной ситуации»* [6: с. 14].

В соответствии с Концептуальными основами развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство основная цель развития национального педагогического образования состоит в *«создании такой системы педагогического образования, которая на основе национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечивает формирование педагогических работников, способных осуществлять профессиональную деятельность на демократических и гуманистических основах, реализовать образовательную политику как приоритетную функцию государства»* [2: с. 1].

Комментарий 2. Цели перспективного развития национальных систем педагогического образования определены в концептуально-программных документах всех трех стран. По своей сути цели в основном совпадают. Они ориентированы на повышение качества национального педагогического образования, обновление его содержания и структуры на основе отечественных традиций и современного международного опыта.

Задачи развития национальных систем педагогического образования

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь выделены три комплексные задачи:

– совершенствование учебно-воспитательного процесса;

- разработка и внедрение структуры подготовки специалистов;
- создание многоуровневой системы педагогического образования [4].

Свою конкретизацию комплексные задачи получили в Программе реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь [7].

В Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы в общей сложности определена двадцать одна задача. Задачи эти сгруппированы по пяти основным направлениям развития системы педагогического образования:

- совершенствование содержания и обеспечение качества педагогического образования (8 задач);
- ресурсное, материально-техническое и нормативно-правовое обеспечение учреждений педагогического образования (4 задачи);
- совершенствование управления системой непрерывного педагогического образования (3 задачи);
- организация конференций, семинаров, совещаний, курсов повышения квалификации (2 задачи);
- подготовка изданий для системы педагогического образования и освещение вопросов педагогического образования в СМИ (4 задачи).

Помимо этого, в Программе модернизации педагогического образования, принятой после Программы развития, содержится еще тридцать три задачи модернизации российской системы педагогического образования [5].

В Концептуальных основах развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство сформулировано шесть задач развития педагогического образования:

- обеспечение профессионально-личностного развития будущего педагога на основах лично ориентированной педагогики;
- приведение содержания фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, практической и социально-гуманитарной подготовки педагогических и научно-педагогических работников к требованиям информационно-технологического сообщества;
- модернизация образовательной деятельности высших педагогических учебных заведений;
- внедрение двухцикловой подготовки педагогических работников с образовательно-квалификационными уровнями бакалавра и магистра;
- совершенствование системы отбора молодежи на педагогические специальности, расширение целевого приема и осуществления подготовки учителей на основе договоров;
- оптимизация сети высших учебных заведений и заведений последипломного педагогического образования с целью создания условий для непрерывного образования педагогических работников [2].

Комментарий 3. Задачи перспективного развития национальных систем педагогического образования присутствуют в концептуально-программных документах каждой из стран. Формулировка задач в них близка по смысло-

му содержанию. Отличие заключается лишь в их количестве. Это объясняется тем, что в российских документах задачи расписаны более детально.

Принципы реализации целей развития национальных систем педагогического образования

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь отмечается, что достижение поставленной цели развития национальной системы подготовки педагогических кадров предполагает следование следующим принципам:

- доминирования эволюционной модели проведения преобразований;
- опоры на отечественные традиции при проведении преобразований;
- доступности и расширения возможностей получения педагогического образования;
- переориентации образования от операционализма к универсализму;
- преемственности и непрерывности педагогического образования;
- диверсификации типов учебных заведений;
- регионализации педагогического образования;
- повышения роли педагогической науки [4].

В российской Программе развития конкретно выделены только принципы обновления содержания педагогического образования (фундаментальность, универсальность, интегративность, вариативность, преемственность, практическая направленность).

В концептуально-программных документах Украины принципы реализации поставленных в них целей развития систем педагогического образования отдельно не выделены.

Комментарий 4. Принципы реализации цели перспективного развития системы педагогического образования конкретно прописаны только в белорусской Концепции. В то же время анализ содержания концептуально-программных документов, определяющих развитие национальных систем педагогического образования России и Украины, позволил установить, что реализация основных направлений развития систем педагогического образования, представленных в вышеуказанных документах, предполагает опору на идентичные, как и в белорусской Концепции, принципы.

Основные мероприятия по реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования

В белорусских концептуально-программных документах перечень основных мероприятий по развитию системы педагогического образования представлен в качестве Приложения к Программе реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. Данное приложение содержит сорок три конкретных мероприятия.

Приложение к российской Программе модернизации педагогического образования также включает сорок три мероприятия. В соответствии с приоритетностью по срокам реализации они представлены двумя разделами. Мероприятия по развитию системы педагогического образования Украины определены непосредственно в содержании Государственной программы «Учитель».

Комментарий 5. Проанализировав спланированные мероприятия по развитию национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины, мы установили их значительное содержательное сходство. Отличие заключается лишь в структуре планов мероприятий.

Хронологические рамки реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования

Временные рамки реализации принятой Беларусью Концепции развития педагогического образования ограничены 2000–2010 годами. Этот период включает в себя три этапа: первый этап — программно-организационный (2000–2002 годы); второй этап — организационно-внедренческий (2003–2005 годы); третий этап — коррекционно-завершающий (2006–2010 годы).

Государственная программа «Учитель», принятая Украиной, рассчитана на период с 2002 по 2012 годы. Программу предполагается решить в три этапа: первый этап — 2002–2005 годы; второй этап — 2006–2010 годы; третий этап — 2011–2012 годы.

Программа развития педагогического образования России рассчитана на 2001–2010 годы.

Комментарий 6. Анализ хронологических рамок реализации концептуально-программных документов, определяющих развитие систем педагогического образования Беларуси, России, Украины, позволил установить их значительное сходство по продолжительности. Программы перспективного развития национальных систем педагогического образования Беларуси и Украины рассчитаны на период в одиннадцать, а России — десять лет. Различие заключается лишь в том, что Концепция развития педагогического образования Республики Беларусь и принятая Украиной Государственная программа «Учитель» предполагают поэтапную (три этапа) реализацию намеченных мероприятий, а в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы этапы не выделены.

Проведенный сравнительный структурно-содержательный анализ Концепций и Программ развития национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины позволяет констатировать, что, несмотря на некоторую специфичность и определенные различия, эти документы объединяет близость методологических подходов разработчиков. Это нашло свое отражение в структуре концептуально-программных документов, зафиксированное в названиях разделов и их содержании.

Литература

1. Державна програма «Вчитель» // URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=379-2002-%EF>.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // URL: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>.
3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г., № 1756-Р // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–269.
4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь: одобрена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 18.04.2000 г., № 527. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – С. 1–13.
5. Программа модернизации педагогического образования. Утверждена приказом Министерства образования РФ от 01.04.2003 г., № 1313 // Вестник образования России. – 2003. – № 10. – С. 10–36.
6. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы. Утверждена приказом Министерства образования РФ от 24.04.01 г., № 1818 // Вестник образования России. – 2001. – № 19. – С. 7–35.
7. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. Утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.10.2000 г., № 47. – Минск: БГПУ, 2001. – С. 1–19.

Literatura

1. Derzhavna programma «Vchitel'» // URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=379-2002-%EF>.
2. Konceptual'ni zasady rozvitku pedagogichnoi osviti Ukraini ta ii integracii v evropejs'kij osvitnij prostir // URL: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>.
3. Konceptsiya modernizacii Rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2001 g., № 1756-R // Narodnoe obrazovanie. – 2002. – № 4. – С. 254–269.
4. Konceptsiya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Respublike Belarus': odobrena Postanovleniem Soveta Ministrov Respubliki Belarus' ot 18.04.2000 g., № 527. – Minsk: BGPU im. M. Tanka, 2001. – S. 1–13.
5. Programma modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. Utverzhdena prikazom Ministerstvava obrazovaniya RF ot 01.04.2003 g., № 1313 // Vestnik obrazovaniya Rossii. – 2003. – № 10. – S. 10–36.
6. Programma razvitiya sistemy' neprery'vnogo pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii na 2001–2010 gody'. Utverzhdena prikazom Ministerstva obrazovaniya RF ot 24.04.01 g., № 1818 // Vestnik obrazovaniya Rossii. – 2001. – № 19. – S. 7–35.
7. Programma realizacii Konceptcii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Respublike Belarus'. Utverzhdena Postanovleniem Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 25.10.2000 g., № 47). – Minsk: BGPU, 2001. – S. 1–19.

О.О. Елисеева

Имидж как фактор доверия психологу-консультанту

Эффективная психологическая помощь населению — остро актуальная проблема современной общественной жизни. Осознанно сформированный имидж повышает качество профессиональной деятельности психолога как содержательно — через социальные роли и позиции, уровень которых достигается субъектом, так и «в темпокорректирующем плане» (Е.А. Петрова). Вместе с тем, проблема формирования и управления имиджем психолога как фактором доверия в процессе психологического консультирования теоретически и экспериментально разработана явно недостаточно несмотря на актуальность и фундаментальную значимость данного фактора.

На сегодняшний день нет эмпирических исследований, посвященных анализу типичных для различных субъектов стилей и стратегий построения и развития отношений доверия и недоверия в диаде «психолог – клиент». Но именно в практическом плане существует явная необходимость изучения возможностей диагностики и коррекции, формирования и управления профессиональным имиджем. Неопределенными остаются возможности диагностики эффективности профессионального общения, его коррекции и управления им при повышенном общественном интересе и глубокой, неформальной заинтересованности будущих профессионалов в изучении и понимании различных аспектов становления имиджа психолога. Раскрытие условий, путей и средств приобретения позитивного имиджа отвечает необходимости включения результатов подобных исследований в процесс обучения специалистов сферы «человек – человек», что содействует повышению престижа соответствующих профессий.

В теоретическом плане актуальность исследования имиджа психолога тесно связана с непреходящей значимостью изучения процессов интериоризации – экстериоризации образа «я» человека и экспрессии – импресии личности (Е.А. Петрова). В частности, процессом экстериоризации, являющимся существенным социально-психологическим феноменом, практические психологи и специалисты в области имиджологии сейчас занимаются крайне редко.

Интерпретация невербального поведения — сложная методологическая проблема современной социальной психологии. Методологическими основами исследования в нашей работе выступают: психосемиотический подход (Е.А. Петрова, М.В. Гамезо, Г.А. Глотова), возникший в рамках культурно-исторического (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн); принципы социально-перцептивного подхода, психологии социального познания и психологии общения в целом; психосемантический подход (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев).

Исследование имиджа психолога основывается на фундаментальных принципах современной отечественной психологии: системности, субъектности и целостности, а также на принципах синергетики.

С позиций современной отечественной психологии, в которой активно развивается психосемантический подход, в нашей работе анализируются изменения структуры обыденного сознания, на основе чего раскрываются содержательные взаимосвязи отдельных житейских представлений, определяемых на этой основе как стереотипные и, соответственно, классифицируемые в связи с предметом исследования.

Системный подход, будучи традиционным и необходимым методологическим принципом, позволяет представить единую систему субъект-субъектных взаимоотношений психолога и клиента. Отношения доверия и недоверия рассматриваются в их взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимопроникновении всех компонентов, когда при изменении одного из них изменяются другие. Система профессионального имиджа образована несколькими подсистемами. Становление имиджа на основе системного подхода предполагает линейность, непрерывность и, вместе с тем, смену стадий и закономерностей развития.

Согласно принципу целостности, содержание имиджа не сводится к сумме отдельных его компонентов, причем каждый компонент не полностью входит в целое, тем не менее, полноценно его представляя.

В связи с активно разрабатываемым в настоящее время синергетическим подходом (на принципах «вместедействия» и взаимосвязи), в исследовании отношений психолога и клиента принимается во внимание нелинейность, неравномерность и неоднозначность развития основных компонентов профессионального имиджа. Благодаря принципам синергетики, применимым к любым сложно организованным системам, система профессионального имиджа рассматривается как открытая для энтропии (меры внутренней неупорядоченности) и для притока социально-психологических ресурсов становления этого имиджа — внутренних и внешних. В таком неравномерном развитии отношений доверия и недоверия, в различных состояниях отдельных компонентов единой системы имиджа психолога формируются новообразования, благодаря которым имидж как система переходит на новый качественный уровень развития.

Следует учесть, что в настоящее время наиболее приемлемы два основных подхода к изучению структуры имиджа: изоморфный, исходящий из положения

об имидже как отражении реальности сложившейся ситуации отношений психолога и клиента, и гештальтистский, с точки зрения которого имидж имеет относительно устойчивую сферически представляемую целостную структуру, в центре которой находятся самые значимые качества или компоненты, а на периферии — менее значимые, ситуативные характеристики отношений и компонентов этого имиджа.

С позиций семиотического подхода в социальной психологии и на основе закономерностей социальной перцепции может быть представлено новое направление психосемиотики профессионального имиджа психолога. При этом профессиональный имидж рассматривается как отражение в массовом сознании образа определенной профессии [4]. В научном представлении имидж человека — «интеграция его социальных, профессиональных, психологических и собственно относящихся к внешнему облику характеристик» складывающаяся прямо и косвенно [4: с. 7].

Визуально-семиотические проявления внешнего облика — по мнению Е.А. Петровой, «полифункциональный компонент профессионального общения, социально-психологическая интерпретация которого влияет на формирование имиджа специалиста» [3: с. 7]. На основе теоретического анализа мы предполагаем, что внешний облик — важный компонент профессионального имиджа психолога, влияющий на оценку личностных и профессиональных качеств, то есть существуют стереотипные априорные суждения о его профессионализме.

Внешний облик психолога создает те или иные установки клиента в процессе психологического консультирования. Таким образом, можно говорить о существовании различных стереотипных представлений о внутренних и внешних качествах психолога, так же, как о различном его имидже.

Более того, на наш взгляд, существует необходимость выявления структурно-содержательного наполнения образа психолога в восприятии клиентов различных категорий и выявления влияния половозрастных, гендерных, социально-статусных, личностных, профессиональных, региональных и этнических особенностей реципиентов.

Становление и технологии формирования имиджа определяются особенностями субъекта и объекта восприятия, целями и задачами создания имиджа (Е.А. Петрова, Е.В. Емельянова). По нашему мнению, технологии формирования имиджа психолога должны быть основаны, прежде всего, на понимании сущности феномена имиджа с учетом особенностей внешнего облика инципиента. Необходимо осознание индивидуально-психологических особенностей в конкретных условиях профессионального общения и деятельности. Не менее важно определение характера предметной среды и целевой аудитории, включая особенности психологии конкретного клиента и социально-психологической ситуации его состояния. В формировании отношений доверия клиента особенно существенны основные имиджобразующие качества психолога.

В течение всего процесса консультирования обязательна ориентация на обратную связь как возможность оперативно корректировать сформированный

имидж. Необходимо учитывать, что виды межличностного доверия представляют собой ситуативные и динамичные явления, обладающие различными характеристиками и в разных, и в сходных ситуациях взаимодействия [5].

Современными исследователями показано, что феномены доверия и недоверия это не только противоположные явления единого континуума. Феномены одновременно существуют в мультиплексных отношениях: доверие может существовать в определенных отношениях при одновременном существовании недоверия в других. Кроме того, доверие и недоверие в отношениях может существовать временами. Наличие у воспринимаемого человека противоречивых качеств — основная причина проявления доверия и недоверия, при этом неоднозначно проявляющаяся в различных аспектах межличностных отношений. Так, могут быть определены качества личности, вызывающие одновременно и доверие, и недоверие.

Учитывая многоаспектность отношений доверия и недоверия, в нашей работе авторские методики исследования профессионального имиджа психолога созданы с учетом названных положений и с целью выявления основных имиджобразующих качеств, определяющих положение имиджа в имиджеологическом пространстве.

Мы предлагаем следующую модель имиджа психолога как фактора доверия ему клиента. По нашему мнению, *компоненты имиджа* психолога следующие:

- внешний облик психолога (габитус, экспрессивное поведение, голос); запахи и внешнее оформление личности (одежда и аксессуары);
- предметная среда (фон восприятия);
- индивидуально-психологические особенности психолога;
- особенности профессионального общения психолога;
- особенности профессиональной деятельности психолога.

Компоненты доверия клиента психологу следующие:

- когнитивный компонент: представления и ожидания клиента, связанные с поведением психолога;
- эмоциональный компонент: эмоциональные оценки клиентом процесса взаимодействия с психологом;
- поведенческий компонент: готовность клиента к определенным действиям в отношении психолога и к сложившимся условиям взаимодействия.

В соответствии с приведенными методологическими основаниями, *методы* исследования имиджа как фактора доверия в отношениях психолога и клиента определяются следующим образом:

1. Для выявления стереотипных представлений о личностных и профессиональных качествах психолога-консультанта, специфики его имиджа как фактора доверия использовались: метод контент-анализа текстов эссе «Каким должен быть психолог, которому я доверяю»; модифицированная методика Л.Б. Филонова «Пять качеств»; психосемантические методики исследования

индивидуально-психологических особенностей (Д. Пибоди – А.Г. Шмелева, 1973 г.; В.Ф. Петренко, 1986 г.) и, наконец, — метод экспертной оценки.

2. Для выявления стереотипных представлений о внешнем облике психолога-консультанта, вызывающего и не вызывающего доверия клиента, использовалась методика исследования внешнего облика (Е.А. Петрова, 1998 г.).

3. Для выявления критериев доверия и недоверия личности клиента в отношении к психологу использовались авторские методики:

«Критерии доверия и недоверия личности психологу-консультанту»,

«Оценка типов имиджей психолога-консультанта».

4. Для обработки данных применялись факторный и частотный анализ.

Характеристики воспринимаемого человека, приведенные в авторских методиках, получены в результате авторского анализа отчетов респондентов альтернативного исследования, посвященного изучению феноменов доверия и недоверия в Институте психологии Российской академии наук (А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова). Использование набора этих характеристик в нашем исследовании дает возможность более полно и сопоставимо оценить дифференцирующие возможности (эмпирическую избирательность) авторской, индивидуально-ориентированной системы критериев доверия и недоверия личности психологу-консультанту.

Интерпретация факторов позволяет оценить взаимосвязи и значимость для личности конкретных характеристик при оценке человека как достойного доверия или недоверия. Проведенный анализ позволяет получить представление о процессах формирования доверия и недоверия личности психологу-консультанту. На основании данных эмпирического исследования уточняется теоретическая модель структуры личностных критериев доверия и недоверия психологу-консультанту.

Применение методики исследования внешнего облика (Е.А. Петрова, 1998 г.) позволило описать следующие знаковые системы как компоненты профессионального имиджа психолога согласно теоретико-методологическому подходу Е.А. Петровой.

Мужчина-психолог, вызывающий доверие:

1. форма лица — прямоугольная;
2. габитус — среднее телосложение;
3. костюм — деловой стиль;
4. прическа — стрижка, короткие волосы;
5. жесты — открытые, приглашающие;
6. мимика — улыбающееся лицо.

Женщина-психолог, вызывающая доверие:

1. форма лица — овальная;
2. габитус — среднее телосложение;
3. костюм — деловой стиль;
4. прическа — стрижка, средней длины волосы;
5. жесты — открытые, приглашающие;
6. мимика — улыбающееся лицо;

Мужчина-психолог, вызывающий недоверие:

1. форма лица — круглая;
2. габитус — полное телосложение;
3. костюм — свободный стиль;
4. прическа — длинные волосы;
5. жесты — указательные;
6. мимика — печальное лицо.

Женщина-психолог, вызывающая недоверие:

1. форма лица — круглая;
2. габитус — полное телосложение;
3. костюм — спортивный стиль;
4. прическа — длинные не уложенные волосы;
5. жесты — запрещающие;
6. мимика — печальное лицо.

Мужчина — типичный российский психолог как сложившийся образ-представление:

1. форма лица — прямоугольная;
2. габитус — среднее телосложение;
3. костюм — деловой стиль;
4. прическа — стрижка, короткие волосы;
5. жесты — открытые, приглашающие;
6. мимика — спокойное лицо.

Женщина — типичный российский психолог как сложившийся образ-представление:

1. форма лица — овальная;
2. габитус — среднее телосложение;
3. костюм — деловой стиль;
4. прическа — стрижка, средней длины волосы;
5. жесты — открытые, приглашающие;
6. мимика — спокойное лицо.

Таким образом, рассматривая сложившийся образ-представление типичного российского психолога, мы видим, что: различие в образах психолога, вызывающего доверие, и типичного российского касается мимики и идет от положительного полюса до нейтрального положения. При этом нет различий в особенностях профессионального имиджа типичного российского психолога-мужчины и психолога-женщины, за исключением нерезкого различия в форме лица (прямоугольное – овальное) и длины волос (стрижка, короткие волосы – стрижка, средней длины волосы), что, на наш взгляд, определяется стереотипными представлениями о половых особенностях.

Соответственно, те же особенности мы видим, сравнивая психолога-мужчину и психолога-женщину, вызывающих доверие. Также нет различий в особенностях профессионального имиджа психолога-мужчины и психолога-жен-

щины, вызывающих недоверие, кроме нерезкого различия в стиле костюма (свободный стиль – спортивный стиль) и стиле жестикуляции (указательные жесты – запрещающие жесты).

В результате применения методики Д. Пибоди – А.Г. Шмелева нами выделены факторы, отражающие специфику становления имиджа психолога-консультанта, вызывающего доверие / недоверие клиента, включающие такие личностные и профессиональные качества, как:

1 фактор — «бестактный»: бестактный, глупый, ленивый, легкомысленный, возбужденный, переменчивый.

2 фактор — «скупой»: скупой, придирчивый, угрюмый, лицемерный, недоверчивый.

3 фактор — «мягкотелый»: мягкотелый, робкий, зависимый.

4 фактор — «избирательный»: избирательный, уверенный.

Структура этих факторов явно обнаруживает, какие особенности личности и поведения недопустимы в позитивном процессе становления имиджа, и какие, наоборот, весьма необходимы, будучи основаны на глубоком профессионализме психолога-консультанта, уверенного в своем призвании, таланте и способностях.

Исследование по методике В.Ф. Петренко позволило выделить следующие факторы:

1 фактор — «деловой»: деловой, перспективный, практичный, внешне уважаемый, организованный, умный.

2 фактор — «веселый»: веселый, общительный, активный, счастливый.

3 фактор — «наивный»: наивный, скованный.

4 фактор — «новатор»: новатор, трудолюбивый, обаятельный, оригинальный.

На основании данных, полученных в результате обработки авторских методик, выделены факторы:

1 фактор — «необразованный»: необразованный, неорганизованный, невежливый, глупый, «не помогающий мне»; ненаходчивый, неопрятный, необаятельный, неискренний, «конкурирующий со мной»; нетерпимый к недостаткам людей, лживый, безучастный, хвастливый, несправедливый, ненадежный, нетерпимый к людям, безответственный, зависимый от других, «зависимый от меня»; конфликтующий с окружающими, закрытый, пессимист, необаятельный, имеющий узкий круг интересов, слабый, безответственный, неавторитетный, «не полезный мне»; невежливый, иррациональный, агрессивный, безучастный, плохо одетый, несдержанный.

2 фактор — «любопытный»: любопытный, принципиальный, любимый, надеющийся только на себя, степенный, любящий соревноваться.

3 фактор — «иногo социального происхождения»: иногo социального происхождения, некрасивый, богатый, «имеющий цели жизни, отличные от моих», принадлежащий к другой социальной или демографической группе.

4 фактор — «имеющий жизненные цели, противоречащие моим»: «имеющий жизненные цели, противоречащие моим», «имеющий интересы, отличные от моих», «имеющий интересы, противоречащие моим», «с восприятием мира, отличным от моего».

Факторный анализ открывает возможности для определения взаимосвязей между отдельными характеристиками и для установления стоящих за ними закономерностей построения личностной системы критериев доверия / недоверия психологу-консультанту. В результате факторного анализа по методу главных компонент были построены факторные модели, конкретизирующие теоретическую модель структуры личностных критериев доверия и недоверия психологу-консультанту.

Анализ всех названных факторов позволяет сделать следующие выводы:

1. Наше исследование подтвердило положения современной социальной психологии, такие как:

– доверие другому — частный случай доверия миру, всегда связанного с доверием себе (Т.П. Скрипкина);

– доверие возникает при наличии готовности к его проявлению у одного из партнеров как результат восприятия другого как значимого, надежного и безопасного и собственной субъективной значимости и безопасности (Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко);

– психологическое отношение формируется на основе социальных стереотипов в сознании человека и индивидуального опыта социального взаимодействия (А.Б. Купрейченко);

2. Выявленные особенности имиджа психолога, вызывающего доверие, отражают существование различных видов доверия по основаниям, в том числе доверие, основанное на расчете, на знании и по тождеству (Р. Левицки, М. Стивенсон, Б. Банкер, А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова); а также существование трех этапов установления эмоциональных отношений: социально-перцептивных процессов, установления меры сходства с партнером и установления ролевого соответствия / несоответствия (Л.Я. Гозман).

В деловых отношениях существуют следующие компоненты доверия: надежность партнера; ощущение единства (тождественности) — главным образом, наличие общих целей и принципов; знание или предсказуемость (А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова).

3. Выявленные особенности имиджа психолога, вызывающего доверие, показывают, что в процессе психологического консультирования складываются мультиплексные отношения, в которых могут одновременно существовать и доверие, и недоверие (Р. Левицки, Д. Макаллистер, Р. Бис, А.Б. Купрейченко); доверие / недоверие проявляются в одних и тех же аспектах межличностных отношений (А.Б. Купрейченко); определяются качества личности, вызывающие одновременно и доверие, и недоверие.

4. Выявленные особенности имиджа психолога, вызывающего доверие, детерминированы также и возрастными особенностями изучаемой группы

(19–27 лет) и подтверждают положения, полученные в результате исследования А.Б. Купрейченко и С.П. Табхаровой: отношения доверия / недоверия у данной возрастной категории часто амбивалентны, в том числе в 17–20 лет высокое доверие другому сочетается с представлением о нем как о непредсказуемом, неприятном и не понимающем, не представляющем, что доверие не следует обманывать (А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова).

Выводы:

1. Существует устойчивая связь профессионального имиджа психолога-консультанта с характеристиками его личности и профессиональной деятельности.
2. Существуют дифференцированные по содержанию представления клиентов о характеристиках личности и профессиональной деятельности психолога-консультанта с разным профессиональным имиджем, носящие структурно-универсальный характер.
3. Определены основные имиджобразующие качества профессионального имиджа психолога-консультанта с целью формирования доверия клиента и обеспечения эффективности психологической помощи.
4. Результаты исследования могут быть применены в процессе психологического консультирования и в области вузовского образования, в имиджпросвещении и имиджелогическом воспитании специалистов сферы «человек – человек».

Литература

1. Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография / Под ред. Т.П. Скрипкиной. – Ростов-на/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 356 с.
2. *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 571 с.
3. *Петрова Е.А.* Визуальная психосемиотика общения: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: МГОПУ, 2000 – 32 с.
4. *Петрова Е.А.* Имиджелогия: избранные труды (монография). – М.: РИЦ АИМ, 2009.
5. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

Literatura

1. *Doverie v social'no-psixologicheskom vzaimodejstvii: kollektivnaya monografiya / Pod red. T.P. Skripkinoy.* – Rostov-na/D.: Izd-vo RGPU, 2006. – 356 s.
2. *Kuprejchenko A.B.* Psixologiya doveriya i nedoveriya. – M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2008. – 571 s.
3. *Petrova E.A.* Vizual'naya psixosemiotika obshheniya: avtoref. dis. ... dokt. psixol. nauk. – M.: MGPU, 2000 – 32 s.
4. *Petrova E.A.* Imidzhelogiya: izbranny'e trudy' (monografiya). – M.: RIC AIM, 2009.
5. *Skripkina T.P.* Psixologiya doveriya: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij. – M.: Akademiya, 2000. – 264 s.

Е.В. Хорошавина

Основы комплексного анализа речевых нарушений различного генеза у детей дошкольного возраста

Речезыковой феномен представляет собой сложнейший физиологический, психический, мыслительный, языковой, сенсомоторный процесс, в котором переплетаются как более элементарные (сенсомоторный, гностико-практический), так и высокоорганизованные уровни (смысловой, языковой). Под речезыковым феноменом понимается сложная функциональная система, служащая целям коммуникации, реализуемой в речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба). Наиболее подробно эти вопросы освещены в исследованиях Т.В. Ахутиной, И.Н. Горелова, А.А. Залевской, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Е.Г. Симерницкой, В.М. Смирнова, Е.Ф. Тарасова, Р.М. Фрумкина, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, А.М. Шахнарович и др. Понимание сущности речезыкового феномена, его функций, структуры и путей развития имеет огромное значения для специальной (коррекционной) педагогики. Ранняя диагностика и коррекция отклонений речезыкового развития детей — главное условие выбора путей их эффективного обучения и воспитания, предупреждения у них социальной дезадаптации.

Практика показывает, что нередко в группах компенсирующих образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития (ЗПР) встречаются дети с общим недоразвитием речи (ОНР), впрочем, как и наоборот. Хотя речезыковое развитие достаточно подробно изучено как у детей с ОНР (Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и др.), так и у детей с ЗПР (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульenkova и др.). Данный факт объясняется трудностями определения указанных категорий детей при проведении первичной диагностики, недостаточностью исследований, сопоставляющих речезыковое развитие детей с ОНР и ЗПР. Что определяет необходимость разработки специальных психолого-педагогических и логопедических исследований в данном направлении с целью выявления специфики речевых расстройств у детей с ОНР и ЗПР.

Для того чтобы ответить на вопрос о закономерностях строения и особенностях функционирования речезыковой компетенции детей дошкольного возраста с ОНР и ЗПР, нами было проведено специальное исследование. В его основу были положены идеи психолингвистической и нейропсихологической

теории, а также учтены особенности онтогенеза речевого развития носителя русского языка, что позволило подробно и развернуто проанализировать этапы речевого развития детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития 4–5, 5–6, 6–7 лет. В проводимой работе мы опирались на принципы анализа речевых нарушений разработанных Р.Е. Левиной: развития; системного подхода; рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Согласно ему мы рассматриваем речезыковые нарушения не только по результатам статистического описания, но и осуществляем динамический анализ их возникновения, в нашем случае в возрасте 4, 5 и 6 лет. Данный принцип позволяет выделить не только возрастные закономерности развития, но и ведущий дефект, а также связанные с ним вторичные нарушения (Л.С. Выготский).

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Поэтому исследование речезыковой продукции детей включало в себя изучение таких параметров, как: сформированность лексической системности; объем словаря и системная организация словаря; сформированность грамматической компетенции; словообразование, словоизменение, синтаксис; сформированность фонологической компетенции; фонематика, просодика, звуковой анализ и синтез, звукопроизношение.

Третий принцип анализа речевых нарушений, выдвинутый Р.Е. Левиной — *связь речи с другими сторонами психического развития ребенка*. Методологическую основу данного принципа составили фундаментальные положения о сложной структуре речевой деятельности, о взаимосвязи процессов развития речи и других психических функций (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев и др.). Так, в качестве дополнительных параметров исследования речезыковой продукции детей были взяты: состояние вербальной памяти, словесно-логического мышления и речевого внимания (так называемая психологическая база речи).

Изучение речи детей проводилось по методике О.А. Безруковой – О.Н. Каленковой [2], как наиболее релевантной задачам нашего экспериментального исследования. Согласно этой методике для определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста диагностический материал (лексический, грамматический, фонологический) распределен на основе возрастного критерия: 4–5 лет, 5–6 лет и 6–7 лет. Кроме того, эта методика позволяет учесть и оценить такие дополнительные параметры как знания об окружающем и психологическую базу речи.

Всего обследовано 157 детей. При обработке экспериментальных данных были исключены результаты обследования 19 детей, так как по данным их

медицинской документации обнаружались факты, которые, на наш взгляд, могут негативно повлиять на чистоту эксперимента. Таким образом, в экспериментальном исследовании участвовали 138 детей. Из них 69 детей, зачислены в группы для детей с ОНР, 69 детей в группы с ЗПР. В каждую возрастную подгруппу взяли по 23 ребенка.

Сводные показатели общего уровня речевого развития свидетельствуют, что возрастной аспект значим при сопоставлении речезыкового развития детей с ОНР и ЗПР (рис. 1). Анализ полученных данных позволяет оценить речь ребенка с ОНР и ЗПР в качественном аспекте и проследить динамику развития речи по отдельным параметрам.

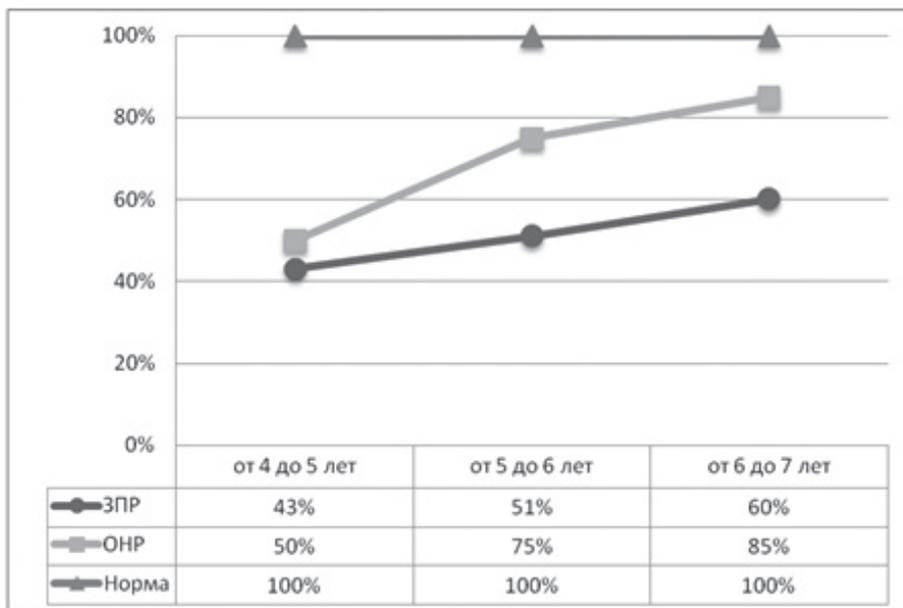


Рис. 1. Результаты обследования речи детей с ОНР и ЗПР (общий уровень речевого развития) в %.

Так, например, в возрасте 4–5 лет общий уровень речевого развития ребенка с ОНР незначительно выше уровня речевого развития ребенка с ЗПР (разница 7%). Однако с возрастом ситуация меняется: в 5–6 лет эта разница составляет уже 14% в пользу ОНР, а в 6–7 лет — 25%. По отношению к норме речевое развитие ребенка 4–5 лет с ОНР составляет половину — 50% соответственно, а у детей с ЗПР той же возрастной группы не дотягивает и до половины — 43%. В возрасте 5–6 лет у ребенка с ОНР — 75%, а у ребенка с ЗПР — 51%. В дошкольный период (6–7 лет) уровень речевого развития у ребенка с ОНР — 85% (фактически 2/3), а у ребенка с ЗПР чуть больше половины — 60%. Речевая продукция детей с ОНР представлена связанным речевым высказыванием, отмечаются трудности языкового выражения вре-

менных, пространственных и логических отношений. У детей с ЗПР речевая продукция преимущественно представлена словами с конкретным значением, синтаксическая структура предложений имеет признаки нарушений, что свидетельствует о недостаточности смысловой и структурно-языковой сторон речи.

Прослеживая речевое развитие детей с ОНР и ЗПР в динамическом аспекте от 4 до 7 лет, можно отметить, что общий уровень речевого развития ребенка с ОНР вырос с 50% до 85%, то есть на 35%, а у детей с ЗПР с 43% до 60%, то есть на 17%. Таким образом, речевое развитие детей с ОНР проходит в два раза быстрее, чем речевое развитие детей с ЗПР.

Не будем забывать о том, что это дети, с которыми проводится планомерная целенаправленная работа в специализированном учреждении. Еще более показательны данные, позволяющие проанализировать такие параметры как: состояние лексикона, сформированность грамматической и фонологической компетенции; знания об окружающем мире; состояние вербальной памяти, словесно-логического мышления и речевого внимания. Рассмотрим сводные результаты обследования речи детей по этим параметрам.

У детей с ОНР объем словаря накапливается довольно медленно — с 66% до 72% (увеличился на 6%). Но системная организация словаря усваивается интенсивнее: с 43% до 91% (увеличилось на 48%), хотя в возрасте 4–5 лет была значительно ниже показателей объема словаря.

У детей с ЗПР объем словаря накапливается стабильно — с 51% до 79% (увеличился на 28%). Системная организация словаря тоже имеет прирост, но в возрасте 6–7 лет она незначительно больше половины от нормы — 66% (увеличилась с 4–5 лет на 34%). Таким образом, в отличие от детей с ОНР, дети с ЗПР при использовании даже имеющихся в словаре слов часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда неправильным пониманием их смысла.

Аналогично можно проанализировать и грамматический аспект речи по таким показателям как словообразование, словоизменение, синтаксис. Сводные результаты обследования грамматической компетенции детей с ОНР показывают, что словоизменение и синтаксис развиваются одинаково, лишь в возрасте 4–5 лет уровень синтаксиса ниже словоизменения на 10%. Словообразование также имеет динамичное развитие, но отстает от параметров грамматической компетенции. Так, мы видим стабильное и качественное развитие грамматической компетенции детей с ОНР, но отстающее от нормы развития.

Уровень развития грамматической компетенции детей с ЗПР характерен тем, что словообразование и словоизменение имеют стабильное развитие. А синтаксис после 4–5 лет вовсе не дает положительной динамики. По отношению к норме даже в возрасте 6–7 лет уровень развития грамматической компетенции не дотягивает и до половины. Таким образом, мы видим, что

общий уровень развития грамматической компетенции детей с ОНР значительно выше уровня детей с ЗПР.

Не менее показательны результаты исследования фонологической компетенции детей обсуждаемой категории.

Рассматривая сводные показатели фонологической компетенции детей с ОНР, мы отметили, что очень динамично развивается просодика, так к 6–7 годам она фактически достигает нормы. Фонематика, а также звуковой анализ и синтез у данной группы детей также имеют стабильное развитие. У детей с ЗПР фонологическая компетенция развивается медленно и нестабильно. Так, мы видим, что уровень фонематики развивается незначительно (динамика 8%) и к 6–7 годам чуть больше половины (54%). Неплохое развитие просодической стороны речи, а вот звуковой анализ и синтез также и к 6–7 годам равен половине развития нормы.

Следует отметить и результаты обследования звукопризнания детей с ОНР и ЗПР. Так, в 4–5 лет у детей с ОНР в среднем на одного ребенка приходится 11 нарушенных звуков, а у детей с ЗПР — 9 звуков (разница в 2 звука в пользу детей с ЗПР). Но уже к 5–6 годам у детей с ОНР остается в среднем 3 нарушенных звука, а у детей с ЗПР — 4 звука (разница в 1 звук в пользу детей с ОНР). В 6–7 лет на каждого пятого ребенка с ОНР приходится по 1 нарушенному звуку, тогда как у детей с ЗПР — по одному нарушенному звуку на каждого ребенка. Таким образом, мы видим, что количество нарушенных звуков у детей с ОНР больше, но процесс их постановки и автоматизации занимает меньше времени, чем у детей с ЗПР.

Психологическая база речи детей с ОНР имеет свои особенности развития. Очень динамично развивается речевое внимание, неплохой прирост словесно-логического мышления. А вот уровень вербальной памяти, напротив, уменьшается к 6–7 годам на 5% (с 68% до 63%). Психологическая база речи детей с ЗПР развивается нестабильно. Динамика развития отмечается лишь по такому показателю как речевое внимание. Вербальная память и словесно-логическое мышление уменьшаются к 6–7 годам.

Результаты обследования знаний об окружающем мире детей с ОНР показывают, что этот показатель дает стабильную и положительную динамику и к 6–7 годам достигает нормы речевого развития. Уровень развития знаний об окружающем мире детей с ЗПР также стабилен и динамичен, но к 6–7 годам нормы речевого развития все же не достигает.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что в речи детей с ЗПР больше всего страдает: лексика, грамматическая компетенция и психологическая база речи; общее количество нарушенных звуков, у детей с ЗПР меньше, чем у детей с ОНР. Но процесс их постановки и автоматизации занимает больше времени, в отличие от детей с ОНР; общий результат речезыкового развития значительно страдает в сравнении с нормой в возрасте 4–5 лет у детей с ОНР и ЗПР, что говорит о важности наиболее раннего коррекционно-развивающего процесса.

Полученные нами результаты исследования речезыковой компетенции детей различных возрастных групп с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития не окончательны и требуют доработки, но уже сейчас позволяют научно обоснованно подойти к выработке концептуальных положений и основных принципов организации дифференцированного обучения данных категорий детей.

Литература

1. *Абелева И.Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Безрукова О.А.* Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Комплект: Методическая разработка с тестовыми заданиями, Иллюстративное приложение к тестовым заданиям, CD-диск с протоколами обследования речи / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Каисса, 2008. – 86 с.
3. *Борякова Н.Ю.* О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9–15.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
5. *Грибова О.Е.* Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е. Грибова. – 3-е изд. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 96 с.
6. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Луговского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1973. – 256 с.
7. *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Интеллект / Н.И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников: сб. ст. / Сост. Р.М. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – С. 38–59.
8. *Лалаева Р.И.* Нарушение речи у детей с задержкой психического развития: уч. пособие к спецкурсу / Р.И. Лалаева – СПб.: Образование, 1998. – 87 с.
9. Речь ребенка: проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 571 с.
10. *Гуменная Г.С.* Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г.С. Гуменная // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Прометей, 1991. – С. 41–72.

Literatura

1. *Abeleva I.Yu.* Rech' o rechi. Kommunikativnaya sistema cheloveka / I.Yu. Abeleva. – М.: Logos, 2004. – 304 s.
2. *Bezrukova O.A.* Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta. Komplekt: Metodicheskaya razrabotka s testovy'mi zadaniyami, Ilyustrativnoe prilozhenie k testovy'm zadaniyam, CD-disk s protokolami obsledovaniya rechi / O.A. Bezrukova, O.N. Kalenkova. – М.: Kaissa, 2008. – 86 s.
3. *Boryakova N.Yu.* O nekotory'x osobennostyax postroeniya rechevogo vy'skazy'vaniya shestiletnix detej s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya / N.Yu. Boryakova // Defektologiya. – 1983. – № 3. – S. 9–15.

4. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech': psixologicheskie issledovaniya / L.S. Vy'got-skij.– M.: Labirint, 1996. – 416 s.
5. *Gribova O.E.* Tekhnologiya organizacii logopedicheskogo obsledovaniya: metod. posobie / O.E. Gribova. – 3-e izd. –M.: Ajris-Press, 2008. – 96 s.
6. *Deti s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya / Pod red. G.A. Vlasovoj, V.I. Lubovskogo, N.A. Czy'pinoj.* – M.: Pedagogika, 1973. – 256 s.
7. *Zhinkin N.I.* Yazy'k. Rech'. Intellekt / N.I. Zhinkin // Narushenie rechi u doshkol'nikov: sb. st. / Sost. R.M. Belova-David. – M.: Prosveshhenie, 1972. – S. 38–59.
8. *Lalaeva R.I.* Narushenie rechi u detej s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya: uch. posobie k speczkursu / R.I. Lalaeva. – SPb.: Obrazovanie, 1998. – 87 s.
9. *Rech' rebyonka: problemy' i resheniya / Pod red. T.N. Ushakovoj.* – M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2008. – 571 s.
10. *Gumennaya G.S.* Psixologo-pedagogicheskaya tipologiya detej s nedorazvitiem rechi / G.S. Gumennaya // Teoriya i praktika korrekcionnogo obucheniya doshkol'nikov s rechevy'mi narusheniyami / Pod red. L.I. Belyakovoj. – M.: Prometej, 1991. – S. 41–72.

Е.А. Маслова

Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога

Одно из ведущих профессионально-значимых качеств личности педагога — его педагогическая направленность. Стремление педагога к самоактуализации в сфере профессиональной деятельности служит показателем педагогической направленности. Согласно Л.М. Митиной, педагогическая направленность — интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности [2: с. 41]. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека.

Изучение профессиональной педагогической направленности ведется в нескольких направлениях: определение ее сущности и структуры; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления педагогической профессиональной направленности; анализ состояния и средств ее формирования. В психолого-педагогических исследованиях, определяющих сущность педагогической направленности можно выделить следующие подходы: эмоционально-ценностное отношение к профессии, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (С.А. Зимичева, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломинский и др.); профессионально-значимые качества учителя или компонент педагогических способностей (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Леонтьев, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.); рефлексивное управление развитием способностей учащихся (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, Г.С. Сухобская, И.В. Фастовец и др.).

Направленность личности в гуманистической психологии (Э. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс выделил конституирующее образование личности учителя, совпадающее с педагогической направленностью учителя. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных (гуманистических) ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может ее задать, а может лишь создать условия для ее проявления, то есть стать фасилитатором. Мы считаем, что в этом проявляется фасилитативная направленность учителя.

Понятия «фасилитация» и «фасилитатор» (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать, способствовать) пришли в педагогику из гуманистической психологии. Разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX века К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии. В отечественной психологии проблемой фасилитации занимаются Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, Р.В. Овчарова, С.Я. Ромашина и др. Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологии развития. Работы Е.Ю. Борисенко, Е.Г. Врублевской, О.И. Димовой, Р.С. Димухаметова, Л.Н. Куликовой, А.М. Рябкова, Л.И. Тимониной и др. посвящены педагогическому аспекту проблемы фасилитации. Так Е.Ю. Борисенко, Л.И. Тимонина рассматривают вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации развития слабоуспевающих учеников. В исследованиях Е.Г. Врублевской, О.И. Димовой и Л.Н. Куликовой изучается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия. Р.С. Димухаметовым разработана концепция фасилитации, создающая теоретический фундамент для системы повышения квалификации.

В науке выделяют фасилитацию социальную и педагогическую. Под первой понимают повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей). Э.Ф. Зеер педагогическую фасилитацию понимает как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [3: с. 79]. О.Н. Шахматова считает, что фасилитация — это процесс и профессиональное новообразование личности педагога, интегрирующее индивидуально-психологические особенности когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер и включающее аттрактивность, толерантность и ассертивность, которые взаимообусловлены развитием всех подструктур личности:

- Аттрактивность — стремление человека к позитивному отношению к нему со стороны других людей, которое основывается на собственном положительном чувстве к этим людям (в центре эмпатия — свойство личности педагога, обеспечивающее не только рациональное осмысление переживаний другого, сопереживание и сочувствие, но и действенную помощь, поддержку в ситуациях, воспринимаемых обучаемыми как трудные или даже безысходные);

- Толерантность — умение без раздражения и выраженной враждебности относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей, быть терпимым;

- Ассертивность — комплексное чувство уверенности в себе, своих силах. Уверенность проявляется как стабильное позитивное отношение к собственным навыкам и способностям [4: с. 373].

На наш взгляд, педагогическая фасилитация — результат сформированной фасилитативной направленности учителя. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследования по проблеме фасилитативной на-

правленности педагога практически отсутствуют. Так, О.Н. Шахматова, рассматривая развитие личности как целостный процесс, выделяет три основные подструктуры: профессиональную направленность, компетентность и профессионально важные качества, а также подструктуру психофизиологических свойств. Анализ направленности позволил выделить три ведущих составляющих профессиональной мотивации: направленность на личность учащегося, проявляющаяся в безоценочном принятии, содействии развитию способностей, самоактуализации и самосовершенствованию; направленность на самосовершенствование и развитие себя как личности; направленность на профессиональное становление и реализацию себя в профессиональной сфере. Вторая подструктура субъекта деятельности — профессиональная компетентность, основными компонентами которой, по мнению О.Н. Шахматовой, выступают социально-правовая компетентность, специальная компетентность, профессиональная компетентность, аутокомпетентность и экстремальная профессиональная компетентность. Третий компонент профессионально-обусловленной структуры личности, представляет собой профессионально-важные качества — психологические особенности личности, определяющие продуктивность деятельности.

Мы определяем фасилитативную направленность личности учителя как положительное отношение к ребенку, к себе и деятельности, выражающееся в создании условий для продуктивного образования и безопасного развития всех субъектов профессионально-педагогического процесса за счет личностно-ориентированного стиля общения и деятельности [1: с. 122]. В основе структуры фасилитативной направленности мы рассматриваем педагогические ценности, которые представляют собой систему ценностных ориентаций личности, отражающих ее целевую и мотивационную направленность. Система ценностных ориентаций дана личности, по мнению К.А. Альбухановой-Славской, не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая ею в качестве внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность, а также профессиональное поведение. Таким образом, педагогические ценности мы рассматриваем как ценности, связанные с субъектами профессионально-педагогической деятельности (учитель и ребенок), и с профессиональной деятельностью. Ценности, связанные с субъектами профессионально-педагогического процесса, мы раскрываем как: ценности физического уровня — «физическое “Я”» (здоровье ребенка и учителя), ценности психического уровня — «личностное “Я”» (личность ребенка и учителя), ценности социального уровня — «социальное “Я”» (ближайшее окружение, общество). Система ценностей педагогической деятельности раскрывается нами через компоненты: мотивационно-целевой, коммуникативный, психологически-поведенческий, рефлексивный. Следовательно, структуру фасилитативной направленности педагога можно представить следующим образом (см. табл. 1):

Таблица 1

Направленность на себя	Направленность на педагогическую деятельность	Направленность на ребенка
<p>1. Физическое «Я» будущего педагога: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие себя на физическом уровне (своего тела, состояния здоровья, проблем и причин заболеваний) и осознание тех изменений, которые необходимы. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение и применение способов укрепления своего здоровья. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку своего физического состояния и произошедших изменений.</p> <p>2. Личностное «Я» будущего педагога: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие своей личности, образа «Я», своих особенностей. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение способами самопознания и их применение. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку личностных изменений.</p> <p>3. Социальное «Я» будущего педагога: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие себя как субъекта социума.</p>	<p>1. Мотивационно-целевой компонент педагогической деятельности: <i>Эмоционально-когнитивный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие цели совместной деятельности. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение способами постановки цели совместной деятельности. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку по постановке целей совместной деятельности.</p> <p>2. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие педагогического общения (фасилитативного общения) как деятельности и условия организации педагогической деятельности. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение способами фасилитативного общения (взаимодействия) и реализация их в деятельности; <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку результатов фасилитативного общения (взаимодействия).</p> <p>3. Праксиологический компонент педагогической деятельности:</p>	<p>1. Физическое «Я» ребенка: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие физического «Я» ребенка. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение и применение способов сохранения и укрепления здоровья ребенка; создание безопасной образовательной среды (физический компонент). <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку деятельности на укрепление физического здоровья и создание безопасной образовательной среды.</p> <p>2. Личностное «Я» ребенка: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие личности ребенка, его интересов и потребностей. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение действиями по принятию ребенка, его интересов и потребностей. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку деятельности (действий) по принятию ребенка.</p>

<p>Направленность на себя</p>	<p>Направленность на педагогическую деятельность</p>	<p>Направленность на ребенка</p>
<p><i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение способами взаимоотношений и взаимодействия с ближайшим социальным окружением. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку себя как субъекта социума.</p>	<p><i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие способов организации безопасного (фасилитативного) образовательного процесса и среды. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение и применение способов организации безопасного (фасилитативного) образовательного процесса и среды. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку деятельности по организации безопасного (фасилитативного) образовательного процесса. 4. Рефлексивный компонент педагогической деятельности: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие самоанализа и самооценки педагогом и содержательной оценки ребенка как компонента педагогической деятельности. <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение и применение способов самоанализа, самооценки педагогом и содержательной оценки ребенка. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самооценку, самоанализ и содержательную оценку субъектов безопасного (фасилитативного) образовательного процесса.</p>	<p>3. Социальное «Я» ребенка: <i>Когнитивно-эмоциональный компонент.</i> Направленность на осознание и принятие педагогом ребенка как субъекта социума (социальной среды). <i>Праксиологически-поведенческий компонент.</i> Направленность на овладение способами организации «пространства детства» и взаимодействия ребенка с социальной средой. <i>Рефлексивный компонент.</i> Направленность на самоанализ и самооценку действий по организации «пространства детства» и взаимодействия ребенка с социальной средой.</p>

Таким образом, в каждой из поднаправленностей можно выделить три компонента: когнитивно-эмоциональный (предполагает осознание и принятие тех или иных ценностей); праксиологически-поведенческий (предполагает овладение технологией по реализации ценностей педагогической деятельности, лежащих в ее основе); рефлексивный (предполагает самоанализ и самооценку собственной деятельности и поведения, а также деятельности и поведения ребенка).

Педагогу с фасилитативной направленностью будут присущи следующие личностные и профессионально-значимые качества:

1) Педагог должен быть трансцендентным. Трансцендентность отражает осознание личностью самой себя как источника информации для других. Трансцендентный педагог понимает необходимость собственного нравственного, духовного, душевного обогащения не только для себя, но и для других. Трансцендентный педагог находится в постоянном самосовершенствовании, в поиске, увлечен своей деятельностью, находит новые знания, помогающие ему решать совместно с детьми их проблемы. Педагог-фасилитатор должен иметь четкое представление о своей профессиональной «Я-концепции», которая складывается из: я-концепции, в-концепции, д-концепции. Таким образом, новые знания, повышение квалификации, встречи с людьми, с книгами такой педагог будет рассматривать как важные уроки, которые помогают ему справиться с профессиональными задачами.

2) Эмпатийность — это способность, умение, опыт сопереживания, сочувствования другому. Это умение видеть ситуацию глазами собеседника. На наш взгляд, эмпатийность педагога должна проявляться не только в отношении к учащимся, но и в отношении к самому себе. Учитель должен уметь принять себя таким, какой он есть, свои достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны. Без «самоэмпатийности» невозможна и эмпатия по отношению к ребенку.

3) Толерантность — опыт принятия других людей и культур. Это умение руководить собственным вниманием и процессом восприятия так, чтобы осознать взаимосвязанность, взаимозависимость и неповторимость всего живущего. Толерантный педагог способен понять не только ту или иную реакцию ученика, но он направлен на то, чтобы воспринимать себя, свои действия, чувства терпимо.

4) Конгруэнтность — это свободное и адекватное выражение в поведении своих чувств и переживаний (К. Роджерс). Это направленность на достоверное отражение переживаний личности, искренность в проявлении своих чувств. Это умение «договариваться» со всеми своими «ролями» как составляющими своей личности и не закрываться от собеседника «маской». Конгруэнтность отражает вовлеченность человека в определенную деятельность, в определенный момент, сосредоточенность на своей задаче, когда он тратит силы и энергию именно на решение проблемы, а не на демонстрацию своей деятельности.

5) Рефлексивность. Рефлексия проявляется в самопознании, самооценке, самоконтроле, способности к пересмотру своей деятельности. Способность быть рефлексивным — это способность решать проблемы и задачи в соответ-

ствии с психологической позицией «Взрослый», что предполагает: адекватно воспринимать и оценивать ситуацию, четко анализировать информацию, предвидеть результат своих действий, распознавать свое негативное отношение и вырабатывать систему ценностей в соответствии с ценностями диалогического общения. Педагог с высоким уровнем рефлексии, готов к постоянно изменению себя и своих отношений с детьми, с коллегами.

б) Креативность. Педагогическое творчество — это не только поиск и нахождение нового, оно заключается в многообразных формах и способах творческой самореализации личности и может быть рассмотрено как процесс проявления универсальных способностей и сущностных сил педагога. Гуманистическая психология рассматривает потребность в самоактуализации и самореализации как ведущую базовую потребность личности (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), проявляющуюся в стремлении к непрерывной самоактуализации ее способностей и талантов, к определению своей сущности, осознанию и принятию своей уникальности, к осуществлению своего предназначения. Творческое отношение к педагогической деятельности — это ее условие. Самореализация педагога может осуществляться двумя путями: прогрессивным, творческим, направляющим его деятельность на созидание себя и регрессивным, отсутствием стремлений к движению вперед. Выбор пути самореализации педагога будет зависеть от его профессиональной позиции, направленности его личности. У педагога с фасилитативной направленностью возникает и развивается потребность не только в самоактуализации себя, но и в становлении личности ребенка.

Таким образом, структуру фасилитативной направленности можно представить в виде схемы 1.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой теме показал, что отсутствует единое понимание, единый подход к определению сущности направленности личности учителя. Но в целом, можно констатировать, что направленность личности учителя выражает его отношение к жизни, ее целям, средствам достижения этих целей, к ценностям человека. Позиция учителя по отношению к ученику определяется направленностью учителя. Она соединяет и мобилизует мотивы, цели и намерения педагога, служит критерием оценки достигнутых результатов деятельности по обучению и воспитанию учащихся, сложившихся межличностных отношений между учителем и педагогическим коллективом, учащимися, их родителями. Фасилитативная направленность недостаточно раскрыта в современной психолого-педагогической литературе, но само явление педагогической фасилитации, достаточно полно рассмотрено в работах Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерса, В.А. Сухомлинского и др. В основе фасилитативной направленности, по нашему мнению, лежат, с одной стороны, педагогические ценности, которые представляют собой систему ценностных ориентаций личности, отражающих ее целевую и мотивационную направленность, а с другой стороны — стремление педагога к саморазвитию (личностному и профессиональ-

Схема 1



ному). Традиционно рассматривается, что процесс фасилитации проявляется в результате взаимодействия педагога и обучающегося, но, именно педагог, с фасилитативной направленностью создает условия и определяет вектор развития всех субъектов педагогического процесса.

Литература

1. *Маслова Е.А.* Формирование фасилитативной направленности педагога как условие безопасного поведения учителя / Е.А. Маслова // Научные школы как фактор подготовки педагогических кадров: мат-лы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – М.: Экон-Информ, 2010. – С. 121–124.
2. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
3. *Роджерс К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейсбергт. – М.: Новый смысл, 2002. – 266 с.
4. *Рябков А.М.* Фасилитация в профессиональном образовании / А.М. Рябков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 78–82.
5. *Шахматова О.Н.* Психологические особенности педагогической фасилитации / О.Н. Шахматова // Ежегодник российского психологического общества. – Т. 8: Ф–Я. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. – С. 373–376.

Literatura

1. *Maslova E.A.* Formirovanie fasilitativnoj napravlenosti pedagoga kak uslovie bezopasnogo povedeniya uchitelya / E.A. Maslova // Nauchny'e shkoly' kak faktor podgotovki pedagogicheskikh kadrov: mat-ly' nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov. – М: E'kon-Inform, 2010. – S. 121–124.
2. *Mitina L.M.* Psixologiya professional'nogo razvitiya uchitelya / L.M. Mitina. – М.: Flinta; Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 1998. – 200 s.
3. *Rodzhers K.* Svoboda učit'sya / K. Rodzhers, D. Frejsbergt. – М.: Novy'j smy'sl, 2002. – 266 s.
4. *Ryabkov A.M.* Fasilitaciya v professional'nom obrazovanii / A.M. Ryabkov // Pedagogika. – 2008. – № 1. – S. 78–82.
5. *Shaxmatova O.N.* Psixologicheskie osobennosti pedagogicheskoy fasilitacii / O.N. Shaxmatova // Ezhegodnik rossijskogo psixologicheskogo obshhestva. – Т. 8: F–Ya. – SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 2003. – S. 373–376.

О.Я. Киричек

Психологические особенности региональной идентичности жителей Калининградской области России

В рамках проблемы социальной идентичности сегодня обсуждают региональную идентичность. Понятие «региональная идентичность» ориентирует нас на психологическую связь индивида с территорией проживания. Под региональной идентичностью М.П. Крылов понимает системную совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина» [9: с. 275]. Понятие региональная идентичность сочетает аспекты внешнего пространства развития и бытия личности и аспекты внутреннего пространства личности, определяемого как «местный патриотизм» [9].

Региональная идентичность по своей сути — междисциплинарная проблема и находится на стыке целого ряда наук. Темы, связанные с данной проблемой, разрабатываются в рамках географии [9–10], политологии [1, 4, 5, 14–17], регионоведения [2], культурологии [6], социологии [3, 7–8]. Каждая отрасль научного знания раскрывает определенную сторону региональной идентичности.

В отечественной науке также существует понятие «территориальная идентичность», которое было введено Н.А. Шматко и Ю.Л. Качановым. По мнению исследователей, территориальная идентичность — это «переживаемые и / или осознаваемые смыслы системы территориальных общностей (“субъективно социально-географической реальности”), формирующие “практическое чувство” и / или сознание территориальной принадлежности индивида» [18: с. 94]. Данный подход отражает территориальную идентичность как результат двух взаимно действующих процессов: объединения и различения, где объединение предполагает идентификацию человека с территориальной общностью, а различение — обособление от других видов и типов общностей. Таким образом, территориальная идентичность представляет собой социальное отождествление: «Я — член территориальной общности».

В качестве одного из важных моментов формирования территориальной идентичности авторы выделяют масштаб или границы территории, с которой идентифицирует себя личность. Так, это может быть конкретная, ограниченная территория — регион, область, город или поселок. Возможны и более обширные пространства — страна, межгосударственное объединение и так далее.

Одним из основных социально-психологических следствий социальной дифференциации, выделяемых Н.А. Шматко и Ю.Л. Качановым, выступает тот факт, что личность склонна максимально увеличивать субъективно вос-

принимаемые различия между территориальными общностями и минимизировать внутригрупповые различия [18: с. 97].

В исследовании проблемы региональной идентичности мы в качестве структуры анализа применяем концепцию феноменологии развития и бытия личности В.С. Мухиной [11]. Проблему развития, созидания и самостояния личности В.С. Мухина рассматривает в контексте исторически сложившихся условий и предпосылок. В качестве условий развития и бытия личности автор выделяет и анализирует пять реальностей:

- реальность предметного мира;
- реальность образно-знаковых систем;
- природную реальность;
- реальность социально-нормативного пространства;
- реальность внутреннего пространства личности.

Обсуждая проблему индивидуального развития личности, В.С. Мухина выделяет фактор места как значимое условие развития личности. В.С. Мухина пишет о том, что «ребенок в силу сложившихся обстоятельств попадает в определенную социальную среду со сложившимся социальным устройством, с функционирующими национальными традициями. Эта среда по отношению к ребенку выступает как внешний фактор места в системе общественных отношений и определяет особенности развития личности. В качестве внешнего фактора может выступать *географическое место* жительства человека» [12: с. 139].

Особое место в своей концепции В.С. Мухина отводит механизмам бытия и развития личности — идентификации и обособлению, которые рассматриваются автором как единый механизм развития и бытия личности на всех этапах онтогенеза и филогенеза [11].

В.С. Мухина рассматривает идентификацию и обособление как феноменологически присущий каждому человеку механизм развития и бытия на всех доступных ему уровнях пребывания в мире [11: с. 386]. Идентификация в русле данного подхода рассматривается как «механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом. Идентификация есть непосредственное переживание субъектом (в той или иной степени) своей тождественности с объектом идентификации» [11: с. 386]. Обособление раскрывается как «*отстранение*, стремление индивида избежать соприкосновения, выделиться из числа других и отойти, уклониться, закрыться. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления» [11: с. 386].

Значимым моментом для нас в рассмотрении механизма идентификации и обособления по отношению к региональной идентичности как части социальной идентичности выступает утверждение В.С. Мухиной о том, что «*человек как общественное животное только в обществе и может отождествляться и обособляться на уровне своего социального и духовного бытия*» [11: с. 384].

Рассматривая проблему региональной идентичности в русле данной концепции, мы получаем основание для того, чтобы проникнуть в суть данного явления.

В.С. Мухина пишет о том, что «в сплоченной социокультурной группе её члены эмоционально идентифицированы, в сфере ценностных ориентаций наблюдается единство <...>. В привычной, обыденной ситуации идентификация и обособление могут протекать на бессознательном уровне и не тревожить взаимодействующих людей. Но стоит человеку увидеть в ситуации проблему (личную или общественную), как мгновенно пробуждается готовность к идентификации-обособлению» [11: с. 445].

В рамках изучения региональной идентичности неоднозначной проблемой может выступать обособленность территории. Именно в условиях оторванности от центральной части страны, изолированности, как территориальной, так и культурно-исторической, человек может встать перед важнейшим выбором объекта идентичности: «Кто он?» Это определит наиболее актуальную часть социальной идентичности: региональная идентичность, общероссийская идентичность, или какая-либо иная идентичность. Условием, которое определяет идентичность, может быть территориальная общность различных масштабов: государство, регион, город, село, отдельный район.

Представим некоторые психологические особенности региональной идентичности жителей Калининградской области.

Калининградская область — уникальный регион, он является эксклавом Российской Федерации на Балтике. Официально Калининградская область была сформирована в 1945 году, когда началось заселение бывшей территории Восточной Пруссии. Немаловажен тот факт, что практически до 60-х годов XX века жители Калининградской области находились в статусе временщиков, так как в 1945–1947 годы будущее региона еще не было однозначно определено.

Исторические изменения, произошедшие в нашей стране в 1990-е годы, а именно — распад СССР и выход союзных республик из состава страны, привели к тому, что Калининградская область оказалась в положении эксклава. Этот факт имел множество последствий. В частности, транспортное сообщение между областью и основной частью страны оказалось затруднено в связи с необходимостью пересекать сопряженные государства.

Географическая оторванность и обособленность области от основной части России, историческая уникальность её формирования и культурное своеобразие породили проблему идентичности людей, проживающих на территории области.

Объектом нашего исследования стала региональная идентичность личности этого региона.

Региональная идентичность в обособленной территории способна выступать во многом значимым аспектом социальной и индивидуальной идентичности, определяющей ключевые стратегии жизнедеятельности человека во взаимосвязи с фактором места. Психологический аспект исследования проблемы необходим для понимания внутриличностных оснований социально-психологических процессов на региональном уровне.

Исследование было проведено одновременно на трех поколениях жителей Калининградской области. Это позволяет выявить межпоколенные психологические особенности региональной идентичности личности.

В исследовании приняли участие 300 человек трех поколений проживающих в г. Калининграде и Калининградской области (г. Светлогорск, п. Донское) в возрасте от 14 до 87 лет. Старшее поколение включает в себя жителей Калининграда и Калининградской области в возрасте от 57 до 87 лет, среднее — от 30 до 53 лет, младшее — от 14 до 24 лет. Каждое поколение представлено количеством 100 человек. Выборка уравновешена по половому признаку.

В рамках данной статьи анализируются данные, полученные при помощи рефлексивного метода идентичности «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартлен). Данная методика модифицирована В.С. Мухиной в форму теста, который представляет собой способ углубленной рефлексии человека: анализа своей глубинной сущности, своих жизненных установок, особенностей и иерархии своих личностных свойств, ценностных ориентаций и целей жизненного пути [13].

Вопрос «Кто я?» не подразумевает ограничения времени в поиске ответов на него и попытки перечислить, не раздумывая, первое, что приходит в голову. «Реально вопрос “Кто я?” — это извечный вопрос вопросов, обращенный рефлексирующим человеком к самому себе» [11: с. 55].

Для анализа были использованы первые пять высказываний респондентов, как наиболее репрезентативные. На основе сетки анализа результатов рефлексии респондентов «Кто я?» (В.С. Мухина, К.А. Хвостов, С.В. Мелков) [13] были выделены следующие категории наиболее распространенных в данной выборке рефлексивных ответов:

- социально значимая роль человек (родовое);
- гендерные роли (мужчина / женщина, кровные связи, семейные роли);
- социальное положение (профессия, должность, статус в организации);
- позиционирование себя через лично значимые качества;
- ценность самостояния;
- ценностное отношение к России;
- ценностное отношение к региону проживания;
- ценностное отношение к прошлому.

Необходимо отметить, что достаточно часто при ответе на вопрос «Кто я?» происходит замена на ответ «Какой я?», что говорит о сложности осуществления глубинной рефлексии для респондентов. Среди подростков распространены описания себя в несерьезной манере, их ответы зачастую носят поверхностный характер.

Так как для нас наибольшее значение имеют различия в рефлексиях между поколениями, описание результатов осуществляется по трем поколениям с учетом пола респондентов.

Основные категории рефлексий у мужчин старшего поколения выступили: социально значимая роль человек, гендерные роли (мужчина, но чаще семей-

ные связи — муж, отец, дед, глава семьи), социальное положение (пенсионер, на заслуженном отдыхе, ветеран труда, ветеран войны, полковник, военный, инженер). Мужчинами данного поколения как ценность иногда воспринимается прошлое (всю жизнь работал, был в молодости сильный и т.д.). Среди первых пяти категорий рефлексий встречаются указывающие на ценностное отношение к стране: патриот, гражданин, россиянин.

Ценность принадлежности к региональному социуму среди первых пяти высказываний не встречается. Важно указать на то, что все высказывания носят назывательный характер, расшифровка отсутствует.

Для женщин старшего поколения характерна презентация себя через гендерные роли (чаще всего семейные узы — мать, бабушка, жена, вдовая, теща, дочь), социально значимую роль человек (иногда с уточнениями — нормальный, обычный, простой), социальное положение — пенсионерка, на пенсии, на отдыхе, врач.

Как ценность иногда выступает страна (гражданка РФ, россиянка) и регион проживания (живу в Калининградской области, живу в п. Отрадное и т.д.).

При анализе ответов в данной категории жителей проявились две полярные позиции. Первая позиция — ценностное отношение к прошлому и презентация себя через образ старости — работала телеграфисткой, работала в колхозе, вырастила двух детей, всю жизнь работала, растила детей, старая, немощная, часто болею, была веселая и т.д. Вторая — презентация себя через активность и антагонизм по отношению старости — слежу за собой, не опускаюсь, помогаю с внуками, работаю на огороде, легкая на подъем, активная, заводная, веселая.

Среднее поколение представлено жителями Калининградской области, родившимися в крае, либо перевезенными сюда в младенчестве.

Для мужчин среднего поколения Калининградской области наиболее значимые категории при рефлексии: человек, гендерные роли (как правило, это мужчина, муж, отец, семьянин), социальное положение (военнослужащий, руководитель), позиционирование себя через лично значимые качества при замене ответов на вопрос «Кто я?» на ответ «Какой я?» (целеустремленный, любознательный, требовательный, с обостренным чувством справедливости, трудолюбивый, общительный и т.д.). Для мужчин данного поколения ценны дружеские связи, о чем свидетельствует часто встречающаяся презентация себя как друга или хорошего друга. Также встречается такая категория как ценность самостояния (активный, самостоятельный и т.д.)

Среди первых пяти категорий рефлексий встречаются указывающие на ценностное отношение к стране (гражданин, житель РФ), реже — к региону проживания (калнинградец, житель Калининградской области). Данные высказывания характерны для людей военных профессий.

Для женщин среднего поколения также характерна ориентация на социально значимые роли. Наиболее часто в числе первых пяти категорий рефлексий констатируются родовая принадлежность (человек), гендерные роли (женщина, кровные связи — мать, жена, дочь, сестра), социальное положение (учитель, психолог, музыкант, преподаватель). В данной группе опрошенных

велико количество тех, кто в числе первых пяти категорий рефлексий проявляет ценностное отношение к России — гражданка России, гражданин своей страны, патриотка. Намного реже, единично, проявляется ценностное отношение к региону проживания — калининградец, житель п. Донское.

Также часто происходит замена ответов на вопрос «Кто я?» на ответ «Какой я?». Суждения, высказываемые респондентами, в основном носят ярко выраженный позитивный характер: смешная, общительная, добрая, заботливая, трудолюбивая, хозяйственная, аккуратная, терпеливая, честная, умная, красивая, веселая. Наиболее выражены суждения относительно качеств, важных для успешности в семейной жизни и профессиональной деятельности.

Люди, вошедшие в младшее поколение — уроженцы Калининградской области. Они родились и выросли на этой территории так же, как и их родители.

Юношам свойственны категории рефлексий через значимую социальную роль (человек), гендерную роль (мальчик, парень, реже встречаются семейные связи — сын, брат), социальное положение — лицеист, ученик, будущий студент, в том числе презентация себя через субкультуру и различные увлечения — металлист, панк, рэпер, геймер, музыкант, спортсмен и т.д. Для данной когорты характерна повсеместная замена ответа на вопрос «Кто я?» на ответ «Какой я?», что может указывать на сложность осуществления глубокой рефлексии, связанной с возрастом респондентов. Юноши проявляют заметный инфантилизм в своих рефлексиях. Большинство оценочных высказываний о себе несут положительную нагрузку.

Для данной категории характерно ценностное отношение к России, что проявляется в высказываниях — гражданин России, россиянин, патриот, люблю свою Родину. Ценностное отношение к региону проживания в числе первых пяти категорий рефлексий выражено намного слабее и носит единичный характер.

Для девушек наиболее характерны рефлексии через социально значимую роль (человек), гендерные роли (девушка, девочка, дочь, сестра, внучка), социальное положение (ученица, лицеист). Повсеместно распространена замена ответа на вопрос «Кто я?» на «Какой я?», суждения зачастую носят характер положительного самоописания гендерной роли (красивая, привлекательная, симпатичная, сексуальная и т.д.).

Среди первых пяти категорий рефлексий встречается ценностное отношение к России (россиянка, гражданка России) и региону проживания (калининградец), но подобные высказывания достаточно редки.

В суждениях девушки, так же как и юноши, проявляют инфантилизм — зайка, каштан, огурчик и т.д.

Анализ первых пяти категорий рефлексий жителей Калининградской области показал, что для всех трех поколений общие и значимые такие категории как социально значимая роль человек (родовое), гендерная роль (семейные связи), социальное положение. При этом для старшего поколения характерно ценностное отношение к прошлому, иногда проявляется ценностное отношение к России.

Для среднего поколения характерен акцент на семейных связях и социальном положении, ценностное отношение к стране и региону проживания также проявляются, значимость принадлежности к России при том выше, нежели к региональному социуму.

Младшее поколение характеризуется повышенной значимостью гендерной роли (юноша / девушка) и социального положения (ученик). Повсеместно встречается замена глубинных рефлексий на описательные высказывания. Ценностное отношение к стране проявляется достаточно часто, что свидетельствует об актуальности такой части социальной идентичности, как общероссийская идентичность.

В ходе работы было выяснено, что для жителей Калининградской области характерно возрастание ценностного отношения как к России, так и к региону сообразно времени проживания на обозначенной территории и уровню укорененности на ней. При этом значимость принадлежности к российскому социуму выше, нежели к региональному.

Литература

1. *Ачкасов В.А.* Этническая и региональная идентичность в российском поле политики / В.А. Ачкасов // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭК POLITEX. – 2005. – № 1. – С. 68–82.
2. *Белобородова И.М.* Фактор региональной идентичности в стратегии развития территорий / И.М. Белобородова // Социокультурная методология охраны окружающей среды. – Ярославль: НПП Кадастр, 1999. – С. 101–114.
3. *Берендеев М.В.* Социальная идентичность: исследования самоопределения калининградского регионального социума / М.В. Берендеев // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2006. – № 12. – С. 75–82.
4. *Глушков С.В.* Региональное самосознание как фактор политической стабильности / С.В. Глушков // Региональное самосознание как фактор формирования политической культуры в России. – М.: МОНФ; ИЦНиУП, 1999. – С. 146–150.
5. *Жаде З.А.* Региональная идентичность с точки зрения геополитики / З.А. Жаде // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 95–100.
6. *Казакова Г.М.* Российская региональная идентичность: современный культурологический дискурс / Г.М. Казакова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 6. – С. 16–20.
7. *Корепанов Г.С.* Региональная идентичность в дискурсе социологии регионального развития / Г.С. Корепанов // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2009. – № 4. – С. 56–65.
8. *Корепанов Г.С.* Региональный интерес и региональная идентичность как базовые категории экономической социологии / Г.С. Корепанов // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 13–19.
9. *Крылов М.П.* Российская региональная идентичность как фокус социокультурной ситуации (на примере европейской России) / М.П. Крылов // Логос. – 2005. – № 1. – С. 275–289.
10. *Крылов М.П.* Региональная идентичность в Европейской России / М.П. Крылов. – М.: Новый хронограф, 2010. – 240 с.

11. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина – Екатеринбург: ИнтерФлай, 2007. – 1072 с.
12. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 11-е изд. – М.: Академия, 2007. – 640 с.
13. *Мухина В.С.* Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 116 – 129.
14. *Реутов Е.В.* Фактор региональной идентичности и легитимации региональных элит / Е.В. Реутов // Вестник Тамбовского университета. – 2007. – № 6. – С. 180–184.
15. *Суханов В.М.* Региональная идентичность в контексте глобализации: теоретический анализ / В.М. Суханов // Мировая экономика и международные отношения. – 2009. – № 1. – С. 104–110.
16. *Туровский Р.Ф.* Региональная идентичность в современной России / Р.Ф. Туровский // Российское общество: становление демократических ценностей? – М.: Гендальф, 1999. – С. 87–136.
17. Центр и региональные идентичности в России / Под ред. В. Гельмана, Т. Хопфа. – СПб.; М.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге; Летний сад, 2003. – 256 с.
18. *Шматко Н.А.* Территориальная идентичность как предмет социологического исследования / Н.А. Шматко, Ю.Л. Качанов // Социологические исследования (СоцИс). – 1998. – № 4. – С. 94–101.

Literatura

1. *Achkasov V.A.* E'tnicheskaya i regional'naya identichnost' v rossijskom pole politiki / V.A. Achkasov // Politicheskaya e'kspertiza: POLITE'KS POLITEX. – 2005. – № 1. – S. 68–82.
2. *Beloborodova I.M.* Faktor regional'noj identichnosti v strategii razvitiya territorij // Sociokul'turnaya metodologiya ohrany' okruzhayushhej sredy' / I.M. Beloborodova. – Yaroslavl': NPP Kadastr, 1999. – S. 101–114.
3. *Berendeev M.V.* Social'naya identichnost': issledovaniya samoopredeleniya kaliningradskogo regional'nogo sociuma / M.V. Berendeev // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta. – 2006. – № 12. – S. 75–82.
4. *Glushkov S.V.* Regional'noe samosoznanie kak faktor politicheskoy stabil'nosti / S.V. Glushkov // Regional'noe samosoznanie kak faktor formirovaniya politicheskoy kul'tury' v Rossii. – М.: MONF; ICZNIUP, 1999. – S. 146–150.
5. *Zhade Z.A.* Regional'naya identichnost' s tochki zreniya geopolitiki / Z.A. Zhade // Vestnik Ady'gejskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 4. – S. 95–100.
6. *Kazakova G.M.* Rossijskaya regional'naya identichnost': sovremenny'j kul'turologicheskij diskurs / G.M. Kazakova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury' i iskusstv. – 2008. – № 6. – S. 16–20.
7. *Korepanov G.S.* Regional'naya identichnost' v diskurse sociologii regional'nogo razvitiya / G.S. Korepanov // Vestnik Rossijskogo universiteta družby' narodov. – 2009. – № 4. – S. 56–65.
8. *Korepanov G.S.* Regional'ny'j interes i regional'naya identichnost' kak bazovy'e kategorii e'konomicheskoy sociologii / G.S. Korepanov // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 4. – S. 13–19.

9. *Kry'lov M.P.* Rossijskaya regional'naya identichnost' kak fokus sociokul'turnoj situacii (na primere evropejskoj Rossii) / M.P. Kry'lov // Logos. – 2005. – № 1. – S. 275–289.
10. *Kry'lov M.P.* Regional'naya identichnost' v Evropejskoj Rossii / M.P. Kry'lov. – M.: Novy'j xronograf, 2010. – 240 s.
11. *Muxina V.S.* Lichnost': Mify' i Real'nost' (Al'ternativny'j vzglyad. Sistemny'j podxod. Innovacionny'e aspekty') / V.S. Muxina. – Ekaterinburg: InterFlaj, 2007. – 1072 s.
12. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya. Fenomenologiya razvitiya: uchebnik dlya stud. vy'ssh. uceb. zavedenij / V.S. Muxina. – 11-e izd. – M.: Akademiya, 2007. – 640 s.
13. *Muxina V.S.* Refleksivny'j test-samootchytot «Kto ya?»: vozvrashhenie k obosnovaniyu ustanovok, obrashhyonny'x k recipientu, i trebovaniya k analizu tipov refleksij na sebya / V.S. Muxina // Razvitie lichnosti. – 2008. – № 4. – S. 116–129.
14. *Reutov E.V.* Faktor regional'noj identichnost' i legitimacii regional'ny'x e'lit / E.V. Reutov // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2007. – № 6. – S. 180–184.
15. *Suxanov V.M.* Regional'naya identichnost' v kontekste globalizacii: teoreticheskij analiz / V.M. Suxanov // Mirovaya e'konomika i mezhdunarodny'e otnosheniya. – 2009. – № 1. – S. 104–110.
16. *Turovskij R.F.* Regional'naya identichnost' v sovremennoj Rossii / R.F. Turovskij // Rossijskoe obshhestvo: stanovlenie demokraticeskix cennostej? – M.: Gendal'f, 1999. – S. 87–136.
17. Centr i regional'ny'e identichnosti v Rossii / Pod red. V. Gel'mana, T. Xopfa. – SPb.; M.: Izd-vo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge; Letnij sad, 2003. – 256 s.
18. *Shmatko N.A.* Territorial'naya identichnost' kak predmet sociologicheskogo issledovaniya / N.A. Shmatko, Yu.L. Kachanov // Sociologicheskie issledovaniya (SocIs). – 1998. – № 4. – S. 94–101.



АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

А.А. Факторович

Основные направления совершенствования процесса управления качеством образования в вузе в современных условиях

Статья обращена к проблеме модернизации управления качеством образования в вузе. Рассмотрены особенности развития высшей школы на современном этапе. Доказана необходимость изменения идеологии управления качеством образования, повышения степени вовлеченности в этот процесс преподавателей и студентов.

Ключевые слова: система управления качеством образования в вузе; модернизация высшего образования; федеральные государственные образовательные стандарты; независимая оценка качества образования.

A.A. Faktorovich

Major Trends in Improving the Process of Higher Education Quality Management in Modern Times

The paper treats the problem of upgrading education quality management in high school. It regards peculiarities of the development of high school at the present stage. The article states the need to change the ideology of education quality management and to increase teachers' and students' involvement of in this process.

Key-words: education quality management systems; modernization of higher education; Federal State Educational Standards; independent assessment of education quality.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

И.В. Шадрина

Методологические предпосылки формирования подготовки учителя к математическому развитию младших школьников

В статье обсуждаются теоретико-методологические предпосылки подготовки будущих учителей начальных классов к математическому развитию младших школьников в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) с позиций личностно ориентированной педагогической парадигмы. Показано, что основой готовности учителя к математическому развитию учащихся начальной школы является сформированность у студентов концептуально-образных моделей математических объектов.

Ключевые слова: методология; знак; концептуальный образ; модель.

I.V. Shadrina

**Methodological Prerequisites of Preparing Teachers
for Mathematical Development of Elementary-school Children**

This paper discusses theoretical and methodological prerequisites for intending elementary-school teachers' preparation for junior schoolchildren's mathematical development according to requirements of the Federal State Educational Standard from the position of personally-centered pedagogical paradigm. It is demonstrated that teachers' readiness for mathematical development of children in elementary school is founded on the former's well-moulded conceptual image models of mathematical objects.

Key-words: methodology; symbol; conception image; model.

Л.Г. Кузина, И.А. Васильев

**Подготовка молодых научных кадров:
проблемы и перспективы**

В статье представлены итоги социологического исследования вопросов подготовки аспирантов. В ней рассматриваются мотивы поступления в аспирантуру, факторы, позитивно влияющие на обучение в ней; роль кафедр, научных руководителей и Управления аспирантуры и докторантуры в организации научно-образовательного процесса для будущих молодых ученых. Статья может представлять интерес для научных руководителей, преподавателей общеуниверситетских кафедр, специалистов Управления аспирантуры и докторантуры, а также социологов, изучающих проблемы высшей школы.

Ключевые слова: респонденты; мотивы; неформализованные ответы; тематические блоки; научно-образовательный процесс; аспиранты.

L.G. Kuzina, I.A. Vasiliev

**Young Scientific Personnel Training:
Problems and Prospects**

The article presents the results of a sociological research into the issues of post-graduate students' preparation. It discusses motives for entering post-graduate school, factors positively influencing studying in it; the role of university departments, scientific supervisors and the Department of postgraduate and doctoral studies in organization of scientific and educational process for intending young scientists. The article may be of interest to scientific supervisors, professors, all-university departments, experts of the Department of postgraduate and doctoral studies, as well as sociologists investigating the problems of high school.

Key-words: respondents; motives; non-formalized responses; thematic units, scientific and educational process; post-graduate students.

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

Т.А. Климонтова

**Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира
интеллектуально одаренных старшеклассников**

В статье рассматриваются психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников. Предлагается модель, конкретизируются этапы самоорганизации внутреннего мира. Доказывается, что высокая открытость

внутреннего мира приводит к увеличению значимости ценностей и продуцированию смыслов гуманистического уровня.

Ключевые слова: внутренний мир; самоорганизация; психологический механизм; открытость.

T.A. Klimontova

Psychological Mechanisms of Self-organization of Intellectually Gifted School Seniors' Inner World

Psychological mechanisms of self-organization of intellectually gifted school seniors' inner world is concerned in the article. The suggested model specifies stages of inner-world self-organization. It's proved that a high openness of inner world leads to growing significance of values and producing senses of humanistic level.

Key-words: inner world; selforganization; psychological mechanism; openness.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING

Н.В. Жадько

Технологические требования к заданию для групповой работы в бизнес-тренинге

В статье рассматриваются технологические требования к разработке «аналитического» задания для групповой работы в интенсивном бизнес-обучении (тренинге). К стилистическим требованиям отнесены: письменная вербальная формулировка вопросов задания, позитивный характер вопросов, содержание требований по выполнению задания. Среди организационных требований выделяются: неизменность задания в ходе тренинга, предварительное знание тренером правильных решений. Следование технологическим требованиям к разработке задания для групповой работы позволяет обеспечить управляемость и результативность интенсивного бизнес-обучения.

Ключевые слова: аналитическое задание; интенсивное бизнес-обучение (тренинг); технология разработки задания; технологические требования.

N.V. Zhadko

Technological Requirements for Group-work Exercises in Business Training

The article deals with the technological requirements for the development of «analytic» exercises for group work in intensive business training. The stylistic requirements include a written wording of the questions-set, positive nature of the questions, content of requirements for completing the assignment. Among organizational requirements there stand out immutability of the exercise during the training, the coach's prior knowledge of correct decisions. Following the technological requirements of work-group task development allows manageability and efficiency of intensive business training.

Key-words: analytic assignment; intensive business training; technology of exercise development; technological requirements.

П.В. Смирнова

**Предметно-пространственная среда детского сада
глазами дошкольника**

В статье затронут аспект взаимодействия между дошкольниками и предметно-пространственной средой их повседневного окружения в ДОУ. Автором предпринят анализ специфики восприятия старшими дошкольниками предметно-пространственной среды в ДОУ (помещение детского сада, площадка для уличных игр). Выявлены стимулы пространства, на которые дети обращают внимание в первую очередь и особенности самоощущения дошкольников в пространстве группы детского сада.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда; стимулы пространства; дошкольники.

P.V. Smirnova

**Objective-spatial Environment of Nursery School:
the View of the Preschool Child**

The article deals with an aspect of interaction between pre-school children and objective-spatial environment in preschool educational institutions. The author analyses specificity of preschoolers' perception of objective-spatial environment in the preschool educational institution (nursery school classroom and out-door playground). There are revealed spatial stimuli most attractive for children and peculiarities of preschoolers' self-feeling in the nursery school classroom space.

Key-words: objective-spatial environment; spatial stimuli; preschoolers.

Н.Ф. Лагутина

**Проблемы взаимодействия
современного детского сада и семьи**

В статье описываются многообразные интерактивные формы взаимодействия педагогов детского сада и родителей воспитанников, объединенные усилия которых позволяют создать благоприятные условия для личностного роста и развития детей.

Ключевые слова: взаимодействие; интерактивные формы; управляющий совет; семейный клуб; семейные гостиные; семейные экскурсии; открытая социокультурная система.

N.F. Lagutina

**The Problems of Interaction
of a Modern Nursery Schools and Families**

The article describes the variety of interacting forms of cooperating between nursery-school educators and parents, whose joined efforts may form conditions for children's development and personality growth.

Key-words: interaction; interacting forms; controlling council; family club; family rooms; family excursions; open socio-cultural system.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ /
HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION***М.А. Романова***Эволюция представлений
о потенциале личности в истории науки**

В статье представлена история учений о потенциале личности в неотделимой связи с общей историей таких областей знания как философия и психология.

Необходимость анализа исторических аспектов проблемы потенциала личности диктуется логикой изучения психических явлений. Рассмотрение с этой точки зрения потенциала личности связано с несколькими обстоятельствами: сама эволюция взглядов исследователей интересна и поучительна; не рассматривая концепции прошлого невозможно понять современное состояние этой проблемы; концепции, разработанные разными учеными в разные времена, продолжают реально действовать как в прикладных исследованиях, так и на уровне образовательной практики.

Ключевые слова: потенциал личности; гениальность и одаренность; общая и специальная одаренность.

*М.А. Romanova***Evolution of Conceptualization
of Personality's Potential in History of Science**

The article reviews history of studies into potential of a personality in close connection with general history of philosophy and psychology.

The necessity to analyze historical aspects of the problem of the personality's potential is due to the logic of psychic phenomena research. Consideration of the personality's potential from this point of view is related to the following circumstances: the evolution of researchers' viewpoints is interesting and educative by itself; it is not possible to understand the current state of the problem without reviewing previous conceptions; conceptions developed by a number of scientists in different times, continue to be valid both in applied research and on educational practice level.

Key-words: potential of personality; genius and talent; general and special talent.

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ /
SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY***И.А. Филатова***Модель деонтологической подготовки педагогов-дефектологов**

В статье обосновывается необходимость разработки модели деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (коррекционных) учреждений, раскрывается ее содержание.

Ключевые слова: метод моделирования; структурно-функциональная модель; деонтологическая подготовка педагогов.

*I.A. Filatova***Model of Deontological Training of Special Teachers**

The article explains the need to develop a deontological model of training teachers for special (correctional) institutions and discloses its contents.

Key-words: modeling method; structural and functional model; deontological training of teachers.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА / COMPARATIVE PEDAGOGY

М.А. Андарало

Педагогическое образование Беларуси, России, Украины в постсоветский период

Статья посвящена сравнительному структурно-содержательному анализу концептуально-программных документов, определяющих развитие систем педагогического образования Беларуси, России, Украины в постсоветский период. Проведенный анализ позволил установить близость методологических подходов разработчиков этих документов, что нашло свое отражение в названиях разделов и их содержании. Несмотря на некоторую специфичность и определенные различия, общими для систем педагогического образования Беларуси, России, Украины выступают цели, задачи, проблемы, основные направления перспективного развития.

Ключевые слова: педагогическое образование; методологические подходы; система образования.

М.А. Andaralo

Pedagogical Education of Belarus, Russia and Ukraine in the Post-Soviet Period

The article is devoted to the comparative structural-informative analysis of conceptual program documents determining development of pedagogical education systems of Belarus, Russia and Ukraine in the post-Soviet period. The conducted analysis reveals the resemblance of methodological approaches used by draftsmen of these documents. It is reflected in the structures of conceptual program documents, the names of their parts and contents. In spite of some peculiarities and certain differences there are some common features typical of Belarusian, Russian and Ukrainian systems of pedagogical education such as aims, objects, problems and main directions of perspective development.

Key-words: pedagogical education; methodological approaches; an education system.

СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES

О.О. Елисеева

Имидж как фактор доверия психологу-консультанту

Проблема формирования и управления имиджем психолога как фактором доверия в процессе психологического консультирования в отечественной и мировой науке теоретически и экспериментально не разработана; актуальность проблемы обусловлена фундаментальной значимостью данного фактора. В статье дается описание исследования, позволяющего определить основные имиджобразующие качества профессионального имиджа психолога-консультанта с целью формирования доверия клиента и обеспечения эффективности психологической помощи; предложена модель имиджа психолога как фактора доверия ему клиента. Результаты исследования могут быть использованы в процессе психологического консультирования и в области вузовского образования,

в имиджпросвещении и имиджологическом воспитании специалистов сферы «человек – человек».

Ключевые слова: имидж психолога; профессиональный имидж; доверие; имиджобразующие качества; формирование имиджа; управление имиджем; профессиональная компетентность; необходимый имидж.

O.O. Eliseeva

Image as Factor of Confidence in Counselling Psychologist

The problem of creating and managing psychologist's image is a factor of confidence in the course of psychological consultation hasn't received theoretical or experimental development either by home or world science; the problem urgency is caused by the fundamental importance of the factor in question. The paper describes a research, allowing to define the basic components making professional image of the counselling psychologist aimed at formation of the client's trust and maintenance of the given psychological help efficiency, a model of the psychologist's image is offered as a factor of the client's confidence in him. Results of the research can be used in the course of psychological consultation and in the field of higher education, in image-education and imageological training of experts in the sphere «person vs – person».

Key-words: psychologist's image; professional image; confidence; qualities; image-making components; image formation; image management; professional competence; necessary image.

E.B. Хорошавина

Основы комплексного анализа речевых нарушений различного генеза у дошкольников

Достаточно часто дети с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР) попадают в одну группу дошкольного учреждения на основе общности внешних речевых проявлений. Безусловно, в речевом дефекте детей с ОНР и ЗПР много общего, однако есть и принципиальные различия. Эффективность логопедической работы, несомненно, повысится, если и в программном содержании и, что не менее важно, в разработке частных методик и технологий логопедической работы будет учитываться речевой этиопатогенез и специфика речевых трудностей детей с ОНР и ЗПР.

Ключевые слова: речевая компетенция; общее недоразвитие речи; задержка психического развития; дети дошкольного возраста.

E.V. Khoroshavina

Bases of Complex Analysis of Preschoolers' Speech Disorders of Different Genesis

Quite often children with general speech retardation (GSR) and mental retardation (MR) go to the same group in a preschool educational institution on the basis of commonality of external speech and language manifestations. Undoubtedly there is a lot in common in speech and language defects of children with GSR and MR, though principle differences exist as well. However the efficiency of logopedic work will obviously increase if the program content and, which is no less important, development of concrete methods and technologies of logopedic work, speech ethiopathogenese and specific character of speech-language difficulties for children with GSR and MR are taken into account.

Key-words: speech and language competence; general speech retardation; delayed psychic development; children of preschool age.

Е.А. Маслова

**Сущность и структура фасилитативной направленности
личности будущего педагога**

В статье автор выделяет основные направления изучения профессиональной педагогической направленности; рассматривает понятие «педагогическая фасилитация» и анализирует личностные и профессионально-значимые качества педагога-фасилитатора.

Новизна исследования заключается в том, что автор определяет понятие «фасилитативная направленность педагога» и раскрывает ее структуру.

Ключевые слова: педагогическая направленность; педагогическая фасилитация; фасилитативная направленность педагога.

E.A. Maslova

**Essence and Structure of Facilitation Targeting
of the Intending Teacher's Personality**

In this article the author highlights the main trends of professional pedagogical targeting research; reviews the concept of «pedagogical facilitation», and analyzes personal and professionally significant characteristics of the facilitating teacher.

The novelty of the research consists in the author's defining the concept of «facilitation targeting of the teacher» and revealing its structure.

Key-words: pedagogical targeting; pedagogical facilitation; facilitation targeting of a teacher.

О.Я. Киричек

**Психологические особенности региональной идентичности
жителей Калининградской области России**

В статье обсуждаются результаты исследования психологических особенностей региональной идентичности личности в обособленной территории России на примере Калининградской области.

Ключевые слова: региональная идентичность; обособленные территории; концепция феноменологии развития и бытия личности; идентификация — обособление.

O.Ya. Kirichek

**Psychological Particularities of Regional Identity
of Kaliningrad Region (Russia) Inhabitants**

The paper discusses results of a research into psychological particularities of regional identity of a person living on the isolated territory of the Kaliningrad region in Russia.

Key-words: regional identity; isolated territories; conception of the personality's development and being phenomenology; identification — isolation.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2011, № 3 (17)**

Андарало Марина Александровна — старший преподаватель кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Васильев Игорь Аркадьевич — кандидат философских наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории мониторинговых исследований в системе образования НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Елисеева Ольга Олеговна — аспирант кафедры социальной психологии Российского государственного социального университета.

E-mail: astrum.e@yandex.ru

Жадько Наталья Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, факультет государственного и муниципального управления ГОУ ВПО МГППУ, советник ФИРО (Москва).

E-mail: njadko@gmail.com

Киричек Ольга Яковлевна — аспирант кафедры психологии развития ГОУ ВПО МПГУ.

E-mail: olgakirichek@rambler.ru

Климонтова Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования».

E-mail: klim75@bk.ru

Кузина Лада Геннадиевна — кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории мониторинговых исследований в системе образования НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Лагутина Нина Федоровна — соискатель кафедры педагогики МГПИ, заведующая Центром развития ребенка — детским садом № 2374 «Родничок».

E-mail: nina-2374@mail.ru

Маслова Елена Александровна — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, преподаватель ГБОУ СПО ПК № 4.

E-mail: elena-maslova31@yandex.ru

Романова Марина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, декан Института педагогики Сахалинского государственного университета.

E-mail: oroman3000@mail.ru

Смирнова Полина Викторовна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории предметно-пространственной среды НИИСО ГОУ ВПО МГПУ, старший преподаватель кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Факторович Алла Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. отделом высшего и послевузовского образования Центра профессионального образования ФГУ «ФИРО».

E-mail: falark@yandex.ru

Филатова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

E-mail: filatova@uspu.ru

Хорошавина Екатерина Владимировна — аспирант кафедры логопедии ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: horek-ek@yandex.ru

Шадрина Ирина Вениаминовна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: irshadrina@yandex.ru

MCPU Vestnik, № 3 (17) – 2011 / Authors

Andralo Marina Alexandrovna — senior assistant professor of Pedagogy department, Minsk State Linguistic University.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Vasiliev Igor Arkadievich — PhD (Philosophy), chief researcher of Laboratory of monitoring studies in educational system, Scientific Research Institute of Capital Education of MCPU.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Elieyeva Olga Olegovna — post-graduate student of Social psychology department, Russian State Social University.

E-mail: astrum.e@yandex.ru

Zhadko Natalia Victorovna — PhD (Pedagogy), docent of State and municipal management department, MCPPU, adviser at the Federal institute of educational development.

E-mail: njadko@gmail.com

Kirichek Olga Yakovlevna — post-graduate student of Development psychology department, MPSU.

E-mail: olgakirichek@rambler.ru

Klimontova Tatiana Anatolievna — PhD (Psychology), docent, of SEI HPE Eastern Siberian Academy of Education.

E-mail: klim75@bk.ru

Kuzina Lada Gennadievna — PhD (Philosophy), docent, senior researcher of Laboratory of monitoring studies in educational system, MCPU.

E-mail: svetikg_mir@mail.ru

Lagutina Nina Fyodorovna — post-graduate student of Pedagogy department, MGPI, executive director of Child's development centre, Kindergarten № 2374 «Rodnichok» («Springlet»).

E-mail: nina-2374@mail.ru

Maslova Elena Aleksandrovna — postgraduate student of Theory and history of pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU; teacher of Governmental State-financed Educational Institution of Secondary Professional Education Teacher's Training College № 4.

E-mail: elena-maslova31@yandex.ru

Romanova Marina Aleksandrovna — PhD (Pedagogy), docent, Dean of pedagogical Institute, Sakhalin State University.

E-mail: oroman3000@mail.ru

Smirnova Polina Viktorovna — PhD (Psychology), leading researcher Subject-spatial Environment laboratory, Capital Education Scientific Research Institute of MСPU, senior assistant professor of Educational psychology department, Institute of Pedagogy and psychology of education of MСPU.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Faktorovich Alla Arkadieвна — PhD (Pedagogy), docent, head of Higher education department, Federal institute of educational development.

E-mail: falark@yandex.ru

Filatova Irina Alexandrovna — PhD (Pedagogy), docent, director of Special education institute, Ural State Pedagogical University.

E-mail: filatova@uspu.ru

Khoroshavina Ekaterina Vladimirovna — postgraduate student of of Logopedics department, MСPU.

E-mail: horek-ek@yandex.ru

Shadrina Irina Veniaminovna — PhD (Pedagogy), docent, professor of Department of natural-science disciplines and methods of their teaching at primary school, Institute of pedagogy and psychology of education, MСPU.

E-mail: irshadrina@yandex.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (17), 2011

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
Р.Д. Смирнова
Техническое редактирование и компьютерная верстка:
О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 12.09.2011 г.
Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.
Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.