

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

20 (39)
2015

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
Е. П. Викулова

Технический редактор
Н. В. Тупицына

Автор перевода
Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета
Е. А. Балясовой

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция итальянского
художника эпохи Возрождения
Яна ван Эйка «Благовещение»

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.03.15
Заказ №

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 14,18
Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селивёрстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры философии
Московского государственного
института международных
отношений (Университета)
МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
зав. лабораторией истории педагогики
и образования Института теории
и истории педагогики РАО
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- Ю. П. Кобяков доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры физического
воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой дизайна
и технической графики ВлГУ
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
первый проректор
Ивановского государственного
университета
- А. Е. Пальтов доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры управления
персоналом Московского института
открытого образования
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
зав. кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала
Российской академии народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой социальной педагогики
и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социальной
педагогики и психологии
Московского педагогического
государственного университета
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор
зав. кафедрой общей психологии
Костромского государственного
университета им. Н. А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
профессор кафедры эстетики
и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-право-
вых дисциплин Владимирского
юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD, Dean of Faculty of Education
J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богомолова Л. И.

Ф. А. ФРАДКИН И ЕГО НАУЧНАЯ ШКОЛА 9

Тесленко П. А.

**ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
В США В 1980 – 1990-е ГОДЫ В ОЦЕНКЕ ЗАПАДНОЙ
ИСТОРИОГРАФИИ** 15

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Губернаторова Л. И.

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ФИЗИКЕ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ
В УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ** 27

Кулыгина Л. С.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ** 37

Молева Г. А.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГИЯ»
КАК ПОТРЕБНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ** 42

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белорожев О. Н.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ
МЧС РОССИИ К АКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ** 49

СОДЕРЖАНИЕ

Гайнеев Э. Р.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ
УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ РАБОТ
НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ 54**

Ермилов А. В.

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПОЖАРНАЯ ТАКТИКА»
В УЧЕБНЫХ И СПАСАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ МЧС РОССИИ 60**

Суровегин А. В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНЫХ КОМПЛЕКСОВ 69**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Кулакова А. А.

**КРИМИНАЛЬНАЯ ВИКТИМНОСТЬ
КАК СОЦИАЛЬНАЯ ДЕВИАЦИЯ 76**

Лапшин В. Е.

**САМОРАЗРУШАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ
СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 80**

Шаломова Е. В.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
И ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ
У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ 89**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Курасов Н. В., Ледовских И. А., Ручкова Н. А.

**ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ ОДАРЕННОСТИ В РАМКАХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ 94**

СОДЕРЖАНИЕ

Литвинова Н. Ю.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ
РЕГИСТРАТУРЫ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ..... 101**

Турчин А. С.

**ЧЕЛОВЕК И ЗНАК: К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЯЕМОГО
СЕМИОЗИСА В ПСИХОЛОГИИ 110**

НАШИ АВТОРЫ 119

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 122

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bogomolova L. I.

F. A. FRADKIN AND HIS SCIENTIFIC SCHOOL 9

Teslenko P. A.

**THE QUESTIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL
SPHERE IN UNITED STATES IN THE 1980 – 1990-s
IN THE EVALUATION OF WESTERN HISTORIOGRAPHY 15**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Gubernatorova L. I.

**VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION
IN PHYSICS AS A FACTOR OF INCREASING THE QUALITY
OF KNOWLEDGE IN THE IMPLEMENTATION
OF THE CONDITIONS OF PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGY 27**

Kulygina L. S.

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PROCESS
OF TECHNOLOGICAL EDUCATION 37**

Moleva G. A.

**TRAINING COMPLEX OF TECHNOLOGY AS A NEED
OF THE MODERN SCHOOL 42**

PROFESSIONAL EDUCATION

Belorozhev O. N.

**TRAINING PECULIARITIES TO PROACTIVE COOPERATION
IN EMERGENCY SITUATIONS FOR STUDENTS OF RUSSIAN
EMERGENCY MINISTRY INSTITUTES 49**

CONTENTS

Gayneev E. R.

THE FORMATION OF SAFE PERFORMANCE TRAINING AND PRODUCTION WORK EXPERIENCE IN THE CLASSROOM PRACTICAL TRAINING	54
--	-----------

Ermilov A. V.

THE MODEL OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF CADETS FORMATION AT THE TRAINING LESSONS OF “FIRE TACTICS” DISCIPLINE IN TRAINING AND RESCUE CENTERS OF EMERCOM OF RUSSIA	60
--	-----------

Surovegin A. V.

FORMATION OF STUDENTS COGNITIVE MOTIVATION IN EMERCOM UNIVERSITIES OF RUSSIA USING SIMULATING TRAINING COMPLEXES	69
---	-----------

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kulakova A. A.

CRIMINAL VICTIMIZATION AS A SOCIAL DEVIATION	76
---	-----------

Lapshin V. E.

SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR AS A SUBJECT SYNERGETIC ANALYSIS	80
---	-----------

Shalomova E. V.

MODERN APPROACHES OF DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCHERS AND EDUCATORS TO PREVENTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS DEPENDENCE	89
---	-----------

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Kurasov N. V., Ledovskikh I. A., Ruchkova N. A.

THE STUDY OF THE CONCEPT OF GIFTEDNESS WITHIN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE.....	94
--	-----------

CONTENTS

Litvinova N. U.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE STAFF OF THE REGISTRY OF MEDICAL INSTITUTIONS PROFESSIONAL ACTIVITY EFFECTIVENESS	101
---	------------

Turchin A. S.

THE HUMAN BEING AND THE SIGN: THE PROBLEM OF THE MANAGED SEMIOSIS IN PSYCHOLOGY	110
--	------------

OUR AUTHORS	119
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	122
--------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

Л. И. Богомолова

Ф. А. ФРАДКИН И ЕГО НАУЧНАЯ ШКОЛА

В статье рассматривается процесс зарождения и развития научной школы известного историка педагогики Ф. А. Фрадкина. Выделены и описаны основные характеристики феномена «научная школа» в их отношении к изучаемому научному сообществу. Прослеживаются особенности работы созданной Ф. А. Фрадкиным для подготовки аспирантов «Школы молодого ученого».

Ключевые слова: научная школа, стиль научной деятельности, методология педагогики, «Школа молодого ученого», история педагогики, преподавание истории педагогики, ученики, межличностные контакты.

Вопрос о роли личности в истории вообще и в истории конкретных сообществ периодически встает в науке и в обыденном сознании. Какую роль сыграл Феликс Аронович Фрадкин в истории педагогики, в истории развития нашего университета (теперь уже Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых), в жизни и деятельности людей его окружавших? Ведь именно Феликс Аронович был инициатором разработки концепции педагогического университета и приложил немало усилий, чтобы педагогический институт стал университетом.

В незаурядности и талантливости этого человека большинство его коллег, друзей и знакомых не сомневались и при его жизни. А сегодня, когда время расставило акценты, научный, педагогический, личностный потенциал Феликса Ароновича, сделанное им и его учениками и последователями можно оценивать по «гамбургскому счету».

Талантливые, особым образом одаренные люди, часто вызывают своими действиями недоумение окружающих. «Ему что, больше всех надо?» – этот вопрос часто можно было слышать или видеть в глазах окружающих. Но ему действительно было нужно больше чем другим, ему было интересно все, что его окружало: люди, природа, научные идеи, новые книги и многое другое. Он умел разглядеть необычное в тех вещах, которые другим кажутся обычными, известными, не содержащими вопросов, однозначными. Его неординарность притягивала к нему заинтересованных в науке и творчестве людей. Благодаря Феликсу Ароновичу во Владимире сложилось такое творческое сообщество людей, его учеников, которое с уверенностью можно назвать научной школой Ф. А. Фрадкина.

Одним из признаков научной школы является то, что во главе ее стоит яркий ученый, признанный лидер

и авторитет в области педагогической науки. И Феликс Аронович, безусловно, отвечал этому критерию, достаточно обратиться к его работам, а их более 120, чтобы убедиться в этом. Парадоксальность, диалогичность мышления характеризовали его личный стиль научной деятельности. Подобные качества формировались и в Школе молодого ученого (ШМУ), которую он впервые собрал в 1985 году специально для подготовки ученого-исследователя. Работа Школы была нацелена на то, чтобы искать в истории педагогики нерешенные проблемы и вопросы, не бояться непонятного, а пытаться его исследовать. Не следовать за историко-педагогическим материалом, с которым работаешь, а отстраниться от него и анализировать, вести с ним диалог с точки зрения выбранной научной проблемы.

Являясь руководителем научной школы, Ф. А. Фрадкин был «генератором идей». Его работы и выступления вызывали неподдельный интерес аудитории к проблемам, о которых шла речь на конференциях, семинарах, Школе молодого ученого. Выступления Ф. А. Фрадкина на заседаниях проблемного совета по истории педагогики, его дискуссии с З. И. Равкиным, Б. М. Бим-Бадом, Э. Д. Днепровым неизменно собирали полный зал заинтересованных слушателей. А организаторский талант Феликса Ароновича проявился в проведении и подготовке семинаров, конференций, работе над сборниками научных статей. Каждый сотрудник в этом случае находил свое место в работе, сохранял свою личностную и научно-исследовательскую оригинальность и в то же время следовал за общей идеей, замыслом руководителя.

Приоритетным направлением исследований, безусловно, была отечественная педагогика XX века и методология ее изучения, но в сферу научных интересов Ф. А. Фрадкина и его школы входили и такие темы, как мировой педагогический процесс и место отечественной педагогики в нем, современные проблемы образования, диалог в обучении и целый ряд других. Результатом работы над столь обширной исследовательской программой становились научные всесоюзные и международные конференции, проходившие во Владимире, диссертационные исследования, а также выходившие в последние годы его жизни сборники научных трудов. Это конференции, посвященные 100-летию А. С. Макаренки, 120-летию Н. К. Крупской, воспитательным системам, педагогическим технологиям, целый ряд семинаров для учителей по проблемам новаторства и традиций в педагогике, создания воспитательной системы школы и т. д.

Независимо от проблемы, над которой работали Ф. А. Фрадкин и его ученики, традиционно сохранялось инвариантное ядро, которое и характеризовало стиль, «почерк» нашей научной школы. Это ядро можно выделить в виде нескольких методологических принципов, которые соблюдались при проведении историко-педагогических исследований:

- *трехкомпонентный анализ* (взаимосвязь социально-исторических, когнитивных и личностных факторов);
- *концептуальность* (выделение и анализ характерных признаков педагогической концепции);
- *проблемность*, а не простое описание историко-педагогического материала;

- *диалогичность* (умение ставить вопросы, проникать во внутренние смыслы исторического материала).

Решение любой научной проблемы, подготовка конференции или очередного сборника начинались с серии семинаров («школ»), на которых в первую очередь отрабатывались понятийно-категориальный аппарат и вопросы, связанные с выбранной темой. И на каждом новом занятии открывались новые смыслы, глубина содержания таких понятий, как «воспитательная система», «педагогическая технология», «методологические принципы», «принципы воспитания и обучения», «педагогическая теория и педагогическая практика», «социализация личности», «личность ребенка» и ряд других.

В последние годы жизни Феликс Аронович часто повторял, что «история педагогики – это и есть ее теория». На первый взгляд, утверждение, по меньшей мере, спорное. Но когда пытаешься осмыслить это высказывание, то приходишь к выводу, что действительно постановка любой современной педагогической проблемы имеет свою предысторию, даже если она поставлена впервые. Без ответа на вопрос о том, как в науке пришли к пониманию проблемы, постановке вопроса, какие близкие проблемы ставились и почему, какие решения находили и, наконец, почему и в каком виде она поставлена сегодня, невозможно понять ее современную сущность. Другими словами, путь, движение к ответу на педагогический вопрос – это и есть его теория.

А кроме того, постижение истины в решении того или иного вопроса невозможно без прикосновения к поискам других ученых, других научных школ. Только узнавание других подходов,

других смыслов дает возможность ученому-педагогу поставить для себя новые вопросы, увидеть нерешенные проблемы или решить иначе старые. Наука – это не поиск ответов, а скорее поиск вопросов, нерешенных проблем. Если есть вопрос, то рано или поздно появится ответ, на непоставленный вопрос не может быть и ответа. Как говорил Ф. А. Фрадкин: «Сначала нужно как следует запутаться». Поэтому при разработке той или иной темы изучалось огромное количество литературы как педагогической, психологической, философской, так и художественной. Это давало возможность увидеть, например, проблему социализации личности и глазами А. Мудрика, и глазами автора «Заводного апельсина» Э. Борджеса, постичь два образа мира, два способа исследования – научный и художественный.

Другое направление научно-исследовательской деятельности «школы» связано с преподаванием истории педагогики в вузе, особенно в конце XX века в связи с произошедшими изменениями в оценках педагогики советского периода и подчас преувеличенным вниманием к идеям зарубежной. В связи с тем, что сфера научных интересов Феликса Ароновича в наибольшей степени была связана с педагогикой 20 – 30-х годов, часто вставал вопрос о том, вся ли советская педагогика должна быть подвергнута жесткой критике и даже уничтожению, так как строилась на методологических принципах классовости, партийности, коллективизма и так далее, или в ней присутствует предметно-логический компонент, который и представляет собой инвариантное, собственно историко-педагогическое ядро.

История педагогики и образования рассматривалась не только как педагогический, но и как культурологический предмет, позволяющий осознать глубокую связь современных идей с педагогическим наследием предшествующих поколений. Основную задачу Ф. А. Фрадкин видел в том, чтобы последние достижения историко-педагогической науки становились доступными студенческой аудитории. Одной из проблем, связанных с этой задачей, стала проблема содержания истории педагогики как учебного предмета и принципов ее построения. Главным при изучении курса становились проблема, идея, вклад того или иного ученого-педагога в теорию и практику воспитания. Разрабатывая тематику семинарских занятий, Ф. А. Фрадкин и его ученики особое внимание уделяли и форме их проведения. Так же как и на занятиях Школы молодого ученого, основой организации учебного процесса был деятельностный подход, который позволял включить каждого студента в историко-педагогическое микроисследование. Специально для этого был разработан перечень творческих заданий, которые могли быть выполнены в различных формах: слайд-фильм, рецензия, реферат, драматизация, индивидуальный или групповой отчет и т. д.

Еще одним очень важным признаком научной школы являются наличие межличностных контактов, способствовавших созданию творческой деловой обстановки. Наиболее ярко были выражены эти контакты на заседаниях Школы молодого ученого, в деятельности которой сначала принимали участие только аспиранты и соискатели, а по мере ее развития участниками становились многие ученые кафедр психологии,

начального обучения, философии, теоретической физики. Расширение научных контактов способствовало созданию оригинальной модели подготовки научных кадров. В первую очередь были разработаны возможные темы диссертационных исследований для аспирантов, многие из которых реализованы в работах учеников, а часть из них еще, возможно, ждет своего исследователя. Путь овладения основами научно-исследовательской работы в «Школе», созданной Ф. А. Фрадковым, не был традиционным. Чему же и как учились в «Школе»? Учеба начиналась с самого простого и самого сложного одновременно. Первое, чему должен был научиться каждый, – «высовываться», не бояться высказываться, искать аргументы и доказательства. Прочитал ли книгу, написал ли тезисы или обоснование своей будущей работы, найди в себе смелость встать и поставить вопрос, высказать свое мнение, выслушать вопросы и замечания и ответить на них. Главным условием всех обсуждений была доброжелательная обстановка, особый «школьный» микроклимат, который позволял не бояться делать ошибки, а учиться их исправлять и в первую очередь видеть их.

Каждый аспирант или соискатель регулярно выступал с большим или маленьким фрагментом своей работы. Задача «Школы» сводилась к тому, чтобы задавать выступающему как можно больше вопросов, на которые тот учился отвечать, а задававшие вопросы одновременно осмысливали научный аппарат исследования, постигали смысл и сущность используемых понятий и в то же время учились задавать вопросы. Заседания проходили два раза

в месяц, и поэтому каждый имел возможность попробовать себя. Кроме того, во второй части занятия обычно обсуждалась та или иная прочитанная всеми книга или интересующая всех педагогическая проблема. Любая новая педагогическая, психологическая, историческая, философская или художественная книга или статья могли обсуждаться на «Школе» и, самое удивительное, что Ф. А. Фрадкин помогал увидеть в каждой из них педагогические проблемы там, где их, казалось бы, не может быть. Список литературы для аспирантов включал работы В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, Т. Куна, Э. Фромма, Г. Гессе, С. Лема, Д. Оруэлла и множество других самых разных книг. Феликс Аронович часто повторял, что есть сотня книг, которые обязательно должен прочесть всякий уважающий себя исследователь, педагог и просто человек.

«Школа» существовала для того, чтобы в ней приобщиться к культуре вообще и к педагогической в частности. И те, кто учился в ней, считает, что ему невероятно повезло получить именно здесь свое историко-педагогическое образование.

Самым замечательным было то, что учились в «Школе» не только по книгам, но в непосредственном общении с интересными людьми, учеными-педагогами. Во Владимир приезжали: Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, В. В. Краевский, Л. И. Новикова, Н. Я. Чутко, и этот ряд можно долго продолжать. К нам приезжали, потому что не сомневались, что у Фрадкина будет интересно, можно узнать и обсудить множество новых неожиданных проблем. На всю жизнь запомнилась поездка на дачу

к удивительному ученому, доброжелательному человеку М. Н. Скаткину, когда мы имели возможность задавать вопросы, слушать его воспоминания о С. Т. Шацком, обсуждать актуальную тогда (1987 г.) тему новаторства и ответственности в педагогике.

Устраивались и выездные заседания в Москве, в АПН, на которых мы слушали Б. М. Бим-Бада, А. Г. Асмолова, А. А. Тюкова и других, а некоторые из нас были на семинарах Г. П. Щедровицкого, учеником которого считал себя Ф. А. Фрадкин. С именем Г. П. Щедровицкого связан длительный период деятельности «Школы» (конец 80-х – начало 90-х гг.), на протяжении которого изучались теория и практика ОДИ (организационно-деятельностных игр) и предпринимались попытки использовать их в учебном процессе, при проведении семинаров и конференций.

Феликс Аронович учил нас ломать педагогические стереотипы, характерные для педагогики, не замыкаться только в рамках педагогической литературы, расширять свои представления, используя знания других наук. Этому способствовало обращение к работам М. Г. Ярошевского, М. М. Баткина, А. Я. Гуревича, В. Франкла, Т. Куна, Р. Бернса и др. В последнее время особый интерес проявлялся к научным исследованиям М. М. Бахтина, В. С. Библера, Г. Гачева в связи с проблемой диалога. Он часто говорил, что сам учится в «Школе», так как коллективная, совместная мыследеятельность дает новые повороты исследования, расставляет иные акценты. Первыми слушателями предстоящих выступлений Ф. А. Фрадкина всегда были его ученики, задававшие вопросы, несогласавшиеся, делавшие замечания.

Он не признавал оценки: «Все хорошо», всегда был рад присутствию своих аспирантов, соискателей, членов кафедры на своих учебных занятиях, лекциях и семинарах, особенно, когда читал курс по-новому или ту или иную лекцию читал впервые. Чем больше критики, замечаний, вопросов, тем лучше будет она прочитана в следующий раз. Эта удивительная открытость поражала непосвященных: «Как можно так подставляться?», но заражала близких, которым хотелось попробовать сделать так же. Ф. А. Фрадкин во всех ситуациях учил преодолевать страх быть неправильно понятым, низко оцененным. Сильный человек тот, кто может себе позволить выслушать и принять критику, проанализировать свои ошибки и недостатки, найти способ их исправить. Работа в ШМУ – это жизнь в особом мире напряженнейшей мыслительности. Там никогда не было пассивных слушателей (а если они вдруг появлялись, то скоро или становились учениками, или уходили), все мечтали выступить с фрагментами своих диссертаций или статей и надеялись получить справедливые, деловые замечания, которые сделаны для того, чтобы каждая работа совершенствовалась, решалась проблема, выбранная автором.

Лучшим доказательством существования научной школы Ф. А. Фрадкина, без сомнения, являются работы его учеников, уже написанные, и те, которым еще предстоит родиться, в которых всегда будут присутствовать и многочисленные, нереализованные при

жизни Учителем идеи, и нравственные смыслы, определявшие жизнедеятельность этого оригинального научного сообщества.

У Ф. А. Фрадкина было более 15 официальных аспирантов и множество неофициальных учеников, которым довелось слушать его, работать в его «школе». Все аспиранты успешно защитили кандидатские диссертации по различным историко-педагогическим проблемам: Денисова Марина Феликсовна, Рогачева Елена Юрьевна, Богомолова Любовь Ивановна, Шульгин Василий Алексеевич, Гаврилин Александр Васильевич, Сулин Анатолий Станиславович, Мезинцева (Дорошенко) Светлана Ивановна, Павличкова Галина Федоровна, Карапетян Игорь Карапетович, Аринина Ольга Николаевна, Блинов Владимир Михайлович, Лисицкая Вера Петровна, Романова Людмила Александровна, Духовнева Алла Владимировна, Филановская Татьяна Александровна, Кислинская Тамара Иосифовна. А. В. Гаврилин, И. К. Карапетян, Е. Ю. Рогачева и С. И. Дорошенко защитили уже докторские диссертации. У учеников Феликса Ароновича уже есть свои ученики, защитившие диссертации и продолжающие заложенные им традиции.

Сегодня с уверенностью можно сказать, что с именем Ф. А. Фрадкина связано создание научной школы как сообщества людей, исповедующих одни и те же принципы научно-исследовательской работы и объединенных соответствующими нравственными нормами в отношениях друг с другом.

L. I. Bogomolova

F. A. FRADKIN AND HIS SCIENTIFIC SCHOOL

This article discusses the process of origin and development of scientific school of the famous historian of pedagogy F. A. Fradkin. The main characteristics of the phenomenon of "scientific school" in their attitude to studying the scientific community are identified and described. The features of the program "The School of the young scientist" created by F. A. Fradkin for training post-graduate students are being traced.

Key words: *scientific school, the style of scientific activity, methodology, pedagogy, scientist, history of pedagogy, the teaching of history of pedagogy, disciples, interpersonal communication.*

УДК 94(73).092.7

П. А. Тесленко

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ В США В 1980 – 1990-е ГОДЫ В ОЦЕНКЕ ЗАПАДНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В статье дается анализ оценок вопроса развития образовательной сферы в США в работах историков, политологов, педагогов, социологов. Основное внимание уделено периоду 1980 – 1990-х годов, который отмечается в истории США всплеском общественной критики в адрес школьного образования. Реформы, проводимые администрацией Рональда Рейгана и Дж. Буша-ст. в образовательной сфере, подготовили почву и заложили основу для многих преобразований в XXI веке. Автор показывает эволюцию подходов в изучении данной проблемы в работах западных специалистов. В исследованиях западных историков и политологов вопрос о развитии образовательной сферы рассматривается в контексте внутренней политики президентских администраций. Большое освещение проблема получила в работах исследователей педагогики и социологии.

Ключевые слова: *США, образовательная сфера, президентство Р. Рейгана, президентство Дж. Буша-ст., политика в области образования, реформа школьного образования, историография, педагогика.*

С начала 1980-х годов в США вопрос образовательной сферы стал занимать одно из центральных мест в политике, проводимой администрациями Р. Рейгана и Дж. Буша-ст. В это время американское образование столкнулось с рядом серьезных проблем: на протяжении 20 лет американские школьники

демонстрировали слабую успеваемость по основным предметам, уровень образовательных стандартов был низким, предъявлялись невысокие требования к выпускникам школ, наблюдалась нехватка квалифицированных учителей. Все эти вопросы стали предметом пристального анализа не только историков,

но и представителей педагогики, политологии, социологии. Целью статьи является комплексное рассмотрение данной проблемы в западной историографии.

В работах зарубежных историков и политологов вопрос о развитии образовательной сферы рассматривается в контексте внутренней политики республиканских администраций президентов, где особый акцент делается на экономическом аспекте, эволюции массового сознания и особенностях консервативной волны 1980-х годов. Однако данные исследования являются полезными, поскольку дают представление о социальных и экономических факторах, влиявших на развитие образования.

Политолог и один из советников Р. Рейгана М. Андерсон писал, что Президент считал инфляцию основной проблемой, которая влияла на социальную и политическую сферы. В целях сокращения дефицита федерального бюджета Р. Рейган произвел сокращения в образовательной сфере, он также предлагал ликвидировать Министерство образования и тем самым вернуть контроль штатным и местным властям в сфере образования [1, р. 116 – 119, 179]. М. Тернер указывал на то, что Р. Рейган во внутренней политике боролся за уменьшение роли правительства, что выразилось в сокращении налогов, расходов, ликвидации "расточительных" федеральных программ и дерегуляции в экономике [2, р. 44]. Это все, по мнению историка П. Леви, вызывало ярость у педагогов и либеральной интеллигенции. Автор также отмечает, что дебаты по вопросу образования усилились после общественного волнения, вызванного ухудшением его качества. Среди

основных инициатив администрации Р. Рейгана и Буша-ст. П. Леви выделял систему школьных ваучеров, борьбу за восстановление консервативных ценностей в школах, сокращение федерального финансирования образования. Но большинство из этих предложений, по мнению историка, не удалось осуществить из-за демократической оппозиции [3, р. 35, 126 – 127].

Важным моментом в политике Дж. Буша-ст. в сфере образования, по мнению П. Леви, Г. Пармета и М. Виновскис, было то, что он, в отличие от Р. Рейгана поддерживал активную роль федерального правительства в образовании. Свидетельством этого является чрезвычайное совещание по вопросам образования в Шарлотсвилле в 1989 г., на котором Президент совместно с губернаторами определил шесть целей образования [4, р. 422]. Преобразования, которые произошли в 1980 – 1990-е гг., по мнению М. Виновскис, привлекли внимание общественности и завоевали поддержку на протяжении почти двух десятилетий как на национальном, так и на местном уровнях [5, р. 41 – 43].

Эндрю Буш, указывал на то, что после опубликования доклада "Нация в Опасности" произошел взрыв общественных чувств, вылившийся в активное движение за осуществление школьных реформ, обещающих обновить американское образование. Этот энтузиазм по реформированию школьного образования продолжался целое десятилетие. Улучшения в школьной системе поддерживались администрацией Рональда Рейгана через замену множества целевых грантов на блок-гранты, которые обеспечили возможность выбора

штатным и местным властям в использовании федеральной помощи [6, p. 161 – 162].

Следует отметить, что сам Р. Рейган уделял системе образования недостаточно внимания, поскольку его основное внимание сосредоточилось на сферах экономики, налоговой политике и обороне. В системе образования он отдавал предпочтение больше активным действиям со стороны местных властей при невмешательстве федеральных. Более того, Р. Рейган связывал упадок системы образования именно с федеральной помощью [7, p. 342, 352 – 353].

Джон Эрман и М. Фламм отмечали, что христианские консерваторы очень усердно трудились в 1980-е годы и помогали не только Рейгану, но и тем, кто выступал за поддержку традиционных ценностей и старался провести законопроекты по разрешению школьной молитвы [8, p. 54].

Ричард Ривз акцентировал внимание на сокращении расходов Р. Рейгана в сфере образования. Автор подчеркивал, что Рейган неоднократно заявлял о том, что деньги никогда не заменят в образовании дисциплину, трудолюбие и домашние задания [9, p. 451].

Американский историк Т. Нэфтели отмечал, что Дж. Буш-ст. не был активен в решении внутренних проблем. Несмотря на то что он в ходе президентской кампании говорил о желании стать президентом образования и говорил об образовании как "основном прочном наследии", он не мог сделать каких-либо значимых достижений в этой, требующей огромного внимания и сил, сфере [10, p. 133].

Вопрос об особенностях консервативной волны 1980-х годов стал предметом анализа Н. Эшфорда, У. Бермана

[11, p. 8 – 9]. Американский историк У. Берман писал, что в это время в рядах республиканской партии набирали силу консерваторы, такие как новые правые и религиозные правые [11, p. 3]. Последние поддерживали неоконсерваторов во внешней и внутренней политике. Они также оказывали содействие в принятии бюджетной поправки к Конституции, предусматривающей возвращение школьной молитвы [12, p. 883].

В работах общего характера вопрос о развитии школьного образования практически не затрагивается, однако полезным является оценка деятельности администраций президентов Р. Рейгана и Буша-ст. во внутренней политике.

Восемь лет президентства Р. Рейгана, по мнению американского историка А. Бринкли, произвели значительные сдвиги в общественной политике, но они не принесли ничего фундаментального, чего так ждали и на что надеялись его сторонники, и чего боялись его оппоненты [13, p. 909]. Ю. Хайдекинг считал, что Р. Рейгану мешал Конгресс, который функционировал как "либеральный тормозной кондуктор", так что его инициативы не могли быть осуществлены в неразбавленном виде [14, p. 533]. Именно либерально настроенные республиканцы в Сенате не позволили, по мнению У. Беннетта, консерваторам во время своего первого срока разрушить только что созданный Департамент образования [15, p. 509].

Положительную оценку деятельности Р. Рейгана во внутренней политике дают далеко не все исследователи. Историки Дж. Тайгель и Д. Трой убеждены, что все попытки Р. Рейгана реформировать социальную сферу провалились [16, p. 85]. По мнению британского

историка П. Кеннеди, Рейган фактически "обострил" ситуацию, которую он унаследовал от своих предшественников. Он оставил страну еще в более худшем финансовом положении, чем это было в 1980 г. [11, p.189].

Деятельность администрации Дж. Буша-ст. также вызывает различные оценки в западной историографии. К. Кэмбелл, Б. Рокмен и У. Уолкер отмечали отсутствие у республиканской администрации четкой программы действий, скромность достигнутых успехов из-за противодействия оппозиционного Конгресса [17, p. 41 – 42]. По мнению А. Бринкли, у Буша-ст. наблюдалось полное отсутствие инициатив и идей во внутренних проблемах. Автор связывал это с тем, что сам Президент не был заинтересован в продвижении внутриполитических программ [13, p. 922].

М. Бесчлосс указывал на серьезные проблемы во внутренней политике Дж. Буша-ст. Многие американцы были убеждены в том, что Президент не понимает их проблемы и нужды. По мнению американского историка, он поддерживал политику Р. Рейгана, но без присущего предшествующему Президенту старания [18, p. 483].

Положительную оценку деятельность Дж. Буша-ст. на посту президента получила в работах консервативных историков конца 1990-х – начала 2000-х гг. (Г. Пармет, Р. Грин) [17, p. 42 – 43].

Наиболее важные проблемы, которые попали в поле зрения ученых педагогов, социологов и определили основные направления в исследовании образовательной сферы, включали образовательные стандарты; вопрос дискриминации и доступности образования для социальных меньшинств; политику

федеральных, штатных и местных властей в сфере образования; стандартизированные тесты; предоставление выбора школы и т. д.

В анализе рассматриваемого вопроса исследователями в области педагогики и социологии можно выделить два периода. Первый этап в изучении проблемы развития образовательной сферы приходится на 1980 – 1990-е годы. В это время внимание исследователей привлекали такие проблемы, как состояние школьного образования в стране, анализ правительственных инициатив в этой сфере. С 2000-х годов начинается новый этап. Он отмечается стремлением исследователей проследить взаимосвязь современных преобразований в образовании с реформами 1980 – 1990-х годов.

Работы 1980 – 1990-х годов акцентировали внимание на кризисных явлениях в системе образования. Дж. Чабб и Т. Моу отмечали, что, с одной стороны, в истории США еще никогда до 1980-х годов общеобразовательные школы не были подвержены такой жесткой критике за неудачи в подготовке учащихся. С другой стороны, до этого правительство не было так активно в анализе школьных проблем и поиске ресурсов для их решения [19, p. 1]. По мнению У. Хейза, немалое число недовольства в адрес школ исходило из деловых кругов. В большинстве своем они связывали отставание США от других развитых стран именно с упадком в системе школьного образования. Входя в 1980-е годы, представители бизнеса были свидетелями того, что США теряли свое преимущество в автомобильной, сталелитейной индустрии и других технологических областях [20, p. 2].

В 1980 – 1990-е гг. появилось большое количество исследований, которые проводились правительственными комиссиями, средствами массовой информации, различными институтами. Они отражали многие проблемы в образовательной сфере и, безусловно, вызывали интерес у исследователей. К. Соммер на основе анализа периодической печати характеризовал проблемы в США в 1980 – 1990-е гг. в системе образования. Автор отмечал, что на протяжении 17 лет академические результаты учащихся средних школ находились на низшем уровне по сравнению с другими странами. Такого рода ситуация заставила администрацию Р. Рейгана обратить на систему образования особое внимание [21].

Анализу основных докладов по образовательной сфере в США в 1980 – 1990-х гг. посвящена работа Р. Гинсбери и Д. Планка. В США связывали начало интенсивного периода в образовательной реформе с 1983 годом. Поворотным пунктом, по мнению авторов, стал доклад "Нация в опасности". Он был самым известным на фоне огромного потока остальных правительственных докладов, опубликованных в середине 1980-х годов. Доклад, по мнению авторов, явился катализатором первой волны движения за реформы в сфере образования в 1980-е годы [22].

Подобного мнения придерживается и Дж. Спринг, по мнению которого именно с 1980-х годов американские президенты начали усиливать свое вмешательство в образовательную политику. С 1981 г. республиканцы и демократы стали предлагать большое количество реформ для улучшения образовательных результатов. П. Куперман

связывал такую активность федеральных властей с возрастающей волной общественной критики в адрес школьного образования, которая началась еще в конце 1960 – 1970-х годов [23].

Функции федеральных, штатных и местных властей – одни из важных вопросов в исследовании образовательной сферы в США. Участие федерального правительства в управлении и оказании помощи образованию рассматривается в работах П. Питерсона, Б. Рейба, К. Вонга, Дж. Лэдвига, Д. Берет и др. [24].

У. Джейнс выделял несколько наиболее важных инициатив республиканцев в период 1980 – 1990-х годов. Одними из них являлись программы по предоставлению возможности выбора школы, которые преимущественно осуществлялись при Дж. Буше-ст. Они поддерживались и администрацией Р. Рейгана, но в действительности активно стали обсуждаться только после публикации работы Дж. Чабба и Т. Моу в начале 1990-х годов [23].

Следует отметить, что вопрос о предоставлении родителям права выбора школы для своих детей обсуждался в США не одно десятилетие. Под этим подразумевается широкий спектр программ, предлагающих учащимся и их семьям альтернативу в выборе школы, например, такие формы, как специализированные школы, чартерные школы, система ваучеров и налоговых скидок и т. д. Дж. Чабб и Т. Моу, пытались ответить на вопрос, почему же американские университеты считаются самыми лучшими в мире, а школы демонстрируют уровень знаний ниже среднего. Авторы предполагали, что причина в том, что частные и государственные

университеты конкурируют друг с другом, в то время как в начальном и среднем образовании государственные школы, в сущности, являются монополией. Авторы считали, что если правительство будет поддерживать развитие конкуренции в системе начального и среднего образования, то это даст положительные результаты. Во-первых, если больше детей будет посещать частные школы, то они будут получать лучшее образование, чем если бы они учились в государственных школах. Во-вторых, развитие конкуренции между частными и государственными школами заставило бы последних стремиться к совершенству. Таким образом, начальное и среднее образование в США должно было улучшиться [19].

Работы одного из известнейших деятелей в области реформирования образования П. Питерсона также затрагивали вопрос о возможности выбора школы. Автор видел в этих программах положительные моменты, поскольку родители получают возможность выбирать школы, которые соответствуют потребностям их детей [25]. Изучением данной проблемы также занимались Дж. Коулмен, М. Фридман, Г. Уолберг, Дж. Баст, Дж. Хениг и другие [26].

Большое внимание исследователей вызвал вопрос о тестировании в американских школах. Л. Дарлинг-Хаммонд критиковала систему тестирования в США за то, что такие методы оценки знаний учащихся использовались в качестве средства воздействия на школы. Более того, тестирование являлось одним из методов сегрегации учащихся по разным курсам. Автор приходит к выводу, что система оценки учащихся должна быть направлена на поддержку

информативного лично-ориентированного обучения, а не на распределение учащихся и наказание школ [27]. Все же Р. Фар отмечал, что тестирование продолжают использовать как главный инструмент для реформы образования. Автор указывал на необходимость создания многогранной системы оценки учащихся [28].

Проблема образовательных стандартов и учебного плана рассматривается в работах Д. Харли, Р. Лауэр, Б. Бруссо, Э. Фрая, С. Бенджамин, У. Шварца, Д. Пуллинг и других [29]. Б. Бруссо анализировал деятельность созданной в штате Мичиган целевой группы по разработке национальных стандартов и системы оценки деятельности учащихся. Автор пришел к выводу, что формула улучшения качества социального образования включает в себя оценку качества образования на местном уровне и на уровне штата. Вопрос о системе стандартов в школах поднимается в статье С. Бенджамин и В. Шварца. По мнению исследователей, стандарты должны давать возможность учителям, учащимся и их родителям понимать, какие навыки и знания во всех сферах языка должны получить учащиеся [30].

Одним из главных вопросов в системе американского образования является вопрос о дискриминации и доступности образования. Ряд исследователей обратили внимание на то, что на протяжении многих десятилетий результаты тестов учащихся часто использовались для определения не только уровня подготовки, но и возможностей учащихся. По этим данным учащихся распределяли по различным курсам и учебным программам. Такого рода тестирования,

по мнению Л. Дарлинг-Хаммонд и Дж. Оукс, ограничивали многим учащимся доступ к дальнейшим образовательным возможностям. Более того, различия в достижениях детей из числа социальных меньшинств объясняются неравным доступом к качественным учебным программам и обучению [27, р. 8 – 9, 16]. Работа Дж. Оукс посвящена изучению проблемы перемещения большого числа учащихся, социально-экономический статус которых невысок, в классы для отстающих. По мнению автора, такого рода действия ведут к неравенству в системе школьного образования [31].

С 2000-х годов начался новый этап в изучении проблемы образовательной сферы в США в 1980 – 1990-е годы. В 2001 году в США был принят закон "Ни одного отстающего ребенка". В связи с этим появилось большое количество работ, в которых исследователи пытались проследить взаимосвязь между реформами 1980 – 1990-х годов и данным законом (П. Питерсон, М. Вест, В. Хейз, Ф. Хесс, М. Петрил и другие) [32].

Работа П. Питерсона и М. Веста посвящена изучению происхождения данного закона, политическим и социальным силам, которые придали ему форму. В. Хейз замечает, что в 1980-е годы в США наблюдались серьезные проблемы в системе школьного образования. Автор справедливо отмечает, что политики увидели в докладе "Нация в опасности" политическую возможность для достижения успеха на выборах в 1984 году. В 62 случаях в течение президентской кампании Р. Рейган обращался к докладу и говорил, что он полностью поддерживает стремление к реформам в

сфере образования. В. Хейз обращает внимание на то, что реформы 1980 – 1990-х годов обеспечили логическое обоснование принятия закона "Ни одного отстающего ребенка" в период администрации Дж. Буша-мл. Что же касается Дж. Буша-ст., то, по мнению автора, он был более заинтересован сферой образования, чем его предшественник [33, р. 3 – 14].

Ф. Хесс и М. Петрил отмечали, что в 1980-е годы возникло опасение, что США отстают от своих конкурентов в лице Японии и СССР, поскольку школы неэффективно подготавливали подрастающее поколение. Сам факт того, что США становились неконкурентоспособными, вызывал активные действия со стороны правительства и бизнеса. По мнению авторов, к 1984 году проблема образования стала одной из центральных на президентских выборах [34].

И. Дебре отмечал, что закон «Ни одного отстающего ребенка» – это воплощение федеральным правительством движения за введение стандартов в области образования, которое возникло после публикации известного доклада "Нация в опасности" в 1983 г. Автор указывал на важность доклада. По мнению И. Дебре, он был как удар грома, который заставил общественность очнуться, и повлек за собой попытки реформирования системы образования, продолжавшиеся более двух десятилетий. Дж. Буш-ст. во время своего президентства пытался договориться со штатами, чтобы стимулировать реформы в образовании, но его законопроект "Америка 2000" столкнулся с трудностями во время выборов в 1991 году и данная инициатива провалилась [35].

Б. Фусарелли и Б. Купер отмечали, что Закон "Ни одного отстающего ребенка" стал кульминацией давления со стороны федерального правительства на отчетность местных и штатных властей о состоянии школ. В 1980 – 1990-е годы вовлечение штатного правительства в сферу образования заметно возросло с одновременным сокращением федерального [36]. Структурные изменения в управлении образованием рассматриваются в работе Дэвида Конлей [37]. Автор отмечает особую активность в образовательной политике штатных и федеральных властей в 1990-е гг. Изучением этих вопросов также занимались М. Виновскис, Г. Дэвис, Г. Сандерман и другие [38].

К анализу данной проблемы привлекались разнообразные источники. Так, Дж. Спринг, изучая предвыборные платформы республиканской и демократической партий с 1980 – 2008-х годов, пытался проследить похожие положения в вопросах образовательной сферы. В политической платформе демократов 2008 г. говорилось об улучшении американского образования с целью повысить конкурентоспособность нации в мировой экономике. Спринг справедливо отмечает, что первоначально упор на конкурентоспособность нации делался в 1983 г. республиканской администрацией Р. Рейгана. Стремление повысить уровень конкурентоспособности нации привело к тому, что некоторые предметы, такие как чтение, математика, естественные науки, стали предпочтительнее истории, социальных наук, искусства и т. д. [39]. Д. Митчел, Р. Кроусон и Д. Шипс исследуют дискуссии, разворачивающиеся

вокруг американских школ. Авторы согласны со Дж. Спрингом, что в 1980-е годы мысль о подрыве экономического превосходства стала важной в связи со стремительным развитием экономики Германии, Японии, Китая [40]. В результате чего общественность активно призывала к реформам в сфере школьного образования.

В 2000-е гг. сохраняются тенденции в изучении таких проблем образовательной сферы, как школьные ваучеры (Т. Моу, Г. Бригхаус, Г. Уолберг, А. Вулф, Л. Столберг) [41]. В статье Гари Розена, Боба Чейза и Сандры Фелдман сравниваются результаты введения системы ваучеров в разных штатах. Авторы отмечают, что ваучеры дают положительный эффект лишь для небольшой группы людей [42].

Проведенный анализ проблем развития образовательной сферы в США в 1980 – 1990-е годы показал, что данный вопрос в работах историков и политологов получил недостаточное освещение. Проблема образования рассматривается в контексте внутренней политики администраций президентов. Несмотря на наличие серьезных экономических проблем в стране, которые требовали действий со стороны правительства, с середине 1980-х годов вопрос образования начинает занимать центральное место в политике администраций президентов. Общественный резонанс, вызванный правительственными докладами, заставил руководство республиканской партии пересмотреть повестку дня в отношении образовательной сферы. Этим умело воспользовались Р. Рейган и Дж. Буш-ст. во время президентских выборов в 1984 и 1988 годах.

Несмотря на то что оппозиционный Конгресс не позволил осуществить большинство инициатив, вопрос о развитии образовательной сферы стал занимать важное место в предвыборных кампаниях кандидатов в президенты, начиная с Дж. Буша-ст. Следует отметить, что данный вопрос подвергся всестороннему научному осмыслению ученых педагогов и социологов. Они схожи во мнении, что данный период занимает важное место в истории образования США. Более того, реформы 1980 – 1990-х годов, по мнению большинства исследователей, заложили основу для преобразований в XXI веке.

Литература

1. Anderson M. Revolution: The Reagan Legacy. Stanford : Hoover Press, 1990.
2. Lees J. D., Turner M. Reagan's First Four Years: A New Beginning? Manchester : Manchester Press, 1988.
3. Levy P. Encyclopedia of the Reagan-Bush Years. Santa Barbara : ABC-CLIO, 1996.
4. Parnet H. S. George Bush. The Life of a Lone Star Yankee. New York : Scribner, 1997.
5. Vinovskis M. The Road to Charlottesville: The 1989 Education Summit. Wash. : US Government Printing Office, 1999. URL: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/negp30.pdf> (дата обращения: 16.01.2015).
6. Busch A. Ronald Reagan and the Politics Freedom. Oxford : Rowman & Littlefield, 2001.
7. Reagan R. Reagan, In his Own Hand: The Writings of Ronald Reagan that Reveal his Revolutionary Vision for America. New York : Simon and Schuster, 2001.
8. Ehrman J., Flamm, M. Debating the Reagan Presidency. Lanham : Rowman & Littlefield, 2002.
9. Reeves R. President Reagan: The Triumph of Imagination. New York : Simon and Schuster, 2005.
10. Naftali T. George H.W. Bush: The American Presidents Series: The 41-st President, 1989 – 1993. New York : Macmillan, 2007.
11. Berman W. C. America's Right Turn: From Nixon to Clinton (second edition). Baltimore and London : Johns Hopkins University Press, 1998.
12. Faragher J. M., Buhle M. J., Czitrom D., Armitage S. H. Out of Many: A History of American People. Sixth Ed. Charlyce Jones Owen, 2009.
13. Brinkley A. The Unfinished Nation: A Concise History of the American People. Second Ed. New York, 1997.
14. Хайдекинг Ю. Американские президенты: от Дж. Вашингтона до Б. Клинтона. М., 1997.
15. Bennett W. J. America: The Last Best Hope (Vol.II): From a World War to the Triumph of Freedom. Nashville : Thomas Nelson Inc, 2007.

16. Золотых В. Р. Рейган и социальные консерваторы. Некоторые направления социальной политики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. 2010. Т. 13. № 15.
17. Лапшина И. К. "Эра протянутой руки": эволюция социально-экономической политики США в годы президентства Дж. Буша-старшего (1988 – 1992) // Американский ежегодник. 2011. С. 41 – 61.
18. Beschloss M. R. American Heritage: The Presidents. New York : I Books, 2003.
19. Chubb J. E., Moe T. M. Politics, Markets, and America's Schools. Washington D.C. : Brookings Institution Press, 1990.
20. Hayes W. Are we still a nation at risk two decades later? Lanham: R&L Education, 2004.
21. Sommer C. Schools in Crisis: Training for Success or Failure? Houston : Advance Publishing Inc., 1984. P. 3. URL: <http://books.google.ru/books?id=41H-KZyg-digC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 16.01.2015).
22. Ginsbery R., Plank D. N. Commissions, Reports, Reforms, and Educational Policy. Westport : Greenwood Publishing Group, 1995. P. 7 – 10. URL: <http://books.google.ru/books?id=KtWz5afdL6kC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 16.01.2015).
23. Jeynes W. American Educational History: School, Society, and the Common Good. Long Beach: SAGE Publications, 2007. URL: http://www.sagepub.com/upm-data/13716_Chapter14.pdf (дата обращения: 16.01.2015).
24. Lewis A. President's Don't Make Educational Policy // Educational Leadership. 1984. Vol. 42. № 2. Oct. 1984. P. 34 – 37. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198410_lewis.pdf (дата обращения: 16.01.2015) ; Berreth D. G. The Politics of Policy Making // Educational Leadership. 1984. Vol. 42. № 2. Oct. 1984. P. 50 – 51. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198410_berreth.pdf (дата обращения: 16.01.2015) ; Peterson P. E., Rabe B. G., Wong K. K. When Federalism Works. Washington D.C. : Brookings Institution Press, 1986 ; Ladwig J. G. For Whom This Reform?: outlining educational policy as a social field // British Journal of Sociology of Education. Vol. 15. № 3. 1994. URL: <http://edshare.educ.msu.edu/scan/TE/danagnos/TE9201b.PDF> (дата обращения: 16.01.2015).
25. Peterson P. E. A report card on school choice // Commentary. Oct. 1997. P. 29 – 33. URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb> (дата обращения: 16.01.2015) ; Peterson P. E., Hassel B. C. Learning from School Choice. Washington D.C. : Brookings Institution Press, 1998.
26. Friedman M. & R. Free to choose. New York : Avon Books, 1981 ; Coleman J. S. Public and Private High Schools. New York : Basic Books, 1987 ; Walberg H. J., Bast J. L. School Choice: The Essential Reform. Heartland Institute, 1993. URL:

- <http://www.cato.org/sites/cato.org/files/serials/files/cato-journal/1993/5/cj13n1-7.pdf>
(дата обращения: 16.01.2015) ; Henig J. R. Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor. New Jersey : Princeton University Press, 1995.
27. Darling-Hammond L. Performance-based assessment and educational equity// Harvard Educational Review. Spring 1994. URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
(дата обращения: 16.01.2015).
 28. Jongsma E., Farr R. A Themed issue on literacy assessment // Journal of Adolescent & Adult Literacy. Apr. 1993. Vol. 36. № 7. URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
(дата обращения: 16.01.2015).
 29. Harvey D. Pacesetter English: Let them eat standards // English Journal. Nov. 1994. Vol. 83. № 7 ; Brousseau B. Can statewide assessments help reform the social studies curriculum? // Social Education. Oct. 1999. Vol. 63. № 6 ; Pulling D.C. Learning to work: The impact of curriculum and assessment standards on educational opportunity // Harvard Educational Review. Spring 1994. Vol. 64. № 1.
 30. Benjamin S., Shwartz W. When less is more: A devil's advocate position on standards // English Journal. Nov. 1994. Vol. 83. № 7. URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
(дата обращения: 16.01.2015).
 31. Oakes J. Keeping track: How schools structure inequality. New Haven : Yale University Press, 1985.
 32. Peterson P., West M. R. No Child Left Behind?: The Politics and Practice of School Accountability. Washington D.C. : Brookings Institution Press, 2003 ; Heyes W. Are we still A Nation at Risk Two Decades Later? Lanham : R&L Education, 2004 ; Hayes W. No Child Left Behind: Past, Present, and Future. Lanham : R&L Education, 2008, P. 3 – 14.
 33. Hayes W. No Child Left Behind: Past, Present, and Future. Lanham : R&L Education, 2008. P. 3 – 14.
 34. Hess F. M., Petrill M. J. No Child Left Behind: Primer. New York : Peter Lang, 2006. P. 10 – 15.
 35. DeBray E. H. Politics, Ideology & Education: Federal Policy During the Clinton and Bush Administrations. New York : Teacher College Press, 2006. P. 2 – 9, 27.
 36. Fusarelli B. C., Cooper B. S. The Rising State: How State Power is Transforming Our Nation's Schools. New York : SUNY Press, 2009.
 37. Conley D. T. Who Governs Our Schools? Changing Roles and Responsibilities. New York : Teachers College Press, 2003.
 38. Vinovskis M. A. Federal Compensatory Education Policies from Ronald Reagan to George W. Bush. Institute for Social Research, and the Gerald R. Ford School of Public Policy University of Michigan. 2005 ; Federal Educational Policy and the States, 1945 – 2005: A Brief Synopsis. New York State Archives, Albany, Jan., 2006. P. 49 – 50.
 39. Spring J. H. Political Agendas for Education: From Change We Can Believe in to Putting America First. New York : Taylor & Francis, 2010. P. 5 – 10.

40. Mitchell D. E., Crowson R. L., Shipps D. *Shaping Education Policy*. New York : Taylor&Francis, 2011.
41. Moe T. M. *Schools, Vouchers, and the American Public*. Washington D.C. Brookings Institution Press, 2001 ; Brighthouse H. *School Choice and Social Justice*. New York : Oxford University Press, 2003 ; Walberg H. J. *School Choice: Findings*. Cato Institute, 2007 ; Wolf A. *School Choice: The Moral Debate*. New Jersey : Princeton University Press, 2009 ; Stulberg L. What history offers progressive choice scholarship. In E. Rofes & L. Stulberg (Eds.) *The emancipatory promise of charter schools: Toward a progressive politics of school choice*. Albany, NY : State University of New York Press, 2004. URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb> (дата обращения: 16.01.2015).
42. Rosen G., Chase B., Feldman S. *Are School Vouchers the Answer? // Commentary*. Jun. 2000. Vol. 109. № 6.

P. A. Teslenko

**QUESTIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SPHERE
IN UNITED STATES IN THE 1980-S – 1990-S IN THE EVALUATION
OF WESTERN HISTORIOGRAPHY**

The author tries to give a comprehensive analysis of the development of educational sphere in the United States in the works of historians, political scientists, educators and sociologists. Attention is paid to the period of 1980-s – 1990-s, which is celebrated in the history of the U.S. as splash of public criticism of schooling. The author shows the evolution of approaches to the study of this problem in the works of Western experts. In the studies of Western historians and political scientists the question of educational development is considered in the context of domestic policy of presidential administrations. The deeper analysis of this problem is in the works of education researchers and sociologists.

Key words: *USA, the educational sphere, the Presidency of R. Reagan, the Presidency of G. H. W. Bush, education policy, school reform, historiography, pedagogy.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.853

Л. И. Губернаторова

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПО ФИЗИКЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена исследованию вопроса повышения качества обучения по физике на основе визуализации учебной информации по физике. Особое внимание автором статьи уделено обоснованию предмета исследования. В статье также приводятся примеры использования визуализации на конкретных уроках.

Ключевые слова: *лично-ориентированное обучение, визуализация, сенсорные каналы восприятия информации, полимодальное обучение.*

*Послушайте – и вы забудете,
Посмотрите – и вы запомните,
Сделайте – и вы поймете.*

Конфуций

Стабильность достаточно низких показателей успешности обучения по физике в общеобразовательных школах свидетельствует о достаточно серьезной отчужденности ученика от процесса обучения и, в частности, от реальных условий успешного обучения как такового. В чем причина отчуждения ученика от школы? Становится все более очевидным: эта отчужденность является закономерным следствием того, что обучение физике не учитывает в должной мере индивидуально-психологических познавательных особенностей ученика, его актуальных (то есть

сложившихся к данному моменту) когнитивных способностей и возможностей.

Учение – это сложная познавательная деятельность, которая осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. Развитие структур и систем мозга, с помощью которых и происходит восприятие, понимание и осмысление поступающей из внешнего мира информации, в том числе и учебной, строго подчинено базисным нейробиологическим закономерностям, которые и должны быть учтены в процессе школьного обучения. Именно поэтому

вопросы, связанные со способами работы учащихся с учебной информацией, начинают активно исследоваться в психологической и педагогической литературе.

Проблему переориентации образования с учетом психофизиологических особенностей учащихся рассматривали многие психологи (Дж. Брунер, М. А. Холодная, З. И. Калмыкова, Л. Ф. Обухова, И. С. Якиманская, Э. А. Голубева и др.), показавшие *связь когнитивных особенностей учения школьников с успеваемостью*. Данные исследования свидетельствуют о том, что речь идет о проблеме, которая раньше вообще не стояла перед традиционной дидактикой, а именно *об учете в процессе обучения индивидуальных различий в характере познавательной деятельности учащихся*.

Наиболее значимым является то, что в системе инновационных исследований, ориентированных на учёт индивидуально-типологических особенностей познавательной деятельности учащихся (т.е. стиль учения), особое внимание уделяется ведущему каналу восприятия, переработки и хранения информации. В качестве основы эффективного личностно-ориентированного обучения выдвигается «сенсорная модальность» школьников; т.е. модальность рассматривается как ресурс учебного успеха ученика.

Данное обстоятельство выдвинуло *необходимость рассматривать этот вопрос как отдельный и специальный предмет исследования*, что потребовало проведения более подробного и широкого теоретико-методологического анализа новой педагогической категории и понятия «визуализация». В рамках данного теоретико-методологического

содержательного анализа оказалось необходимым провести корреляцию содержания понятия с содержанием таких понятий и педагогических представлений, как «наглядность», «визуальная модальность» и «сенсорные каналы восприятия информации». Тожественны ли они, имеют ли точки соприкосновения? И действительно ли их учёт позволит повысить эффективность процесса обучения по физике?

Модальность (от лат. *modus* – способ) – принадлежность отражаемого раздражителя к определенной *сенсорной системе*; качественность определенности ощущений. Понятие модальности наряду с ощущениями относится и ко многим другим психическим процессам, описывая качественные характеристики когнитивных (познавательных) образов любого уровня и сложности. Различают модальности внутреннего опыта, который разделяется на три категории: зрение, слух, ощущения. Все, что относится к зрению – воспоминания и представления зрительных образов – называется визуальной модальностью (от лат. "визус" – зрение).

Слуховая память именуется аудиальной модальностью (у термина тот же латинский корень, что и в слове "аудиосистема"), а опыт движений, прикосновений, т. е. опыт так называемой моторной деятельности, обозначается как кинестетическая модальность.

Человек, у которого преобладают в мышлении зрительные образы, который "специализируется" на зрительном внутреннем опыте, называется визуалом, специализируется на слуховом опыте, – аудиалом, специализируется в ощущениях, в кинестетике, – кинестетиком. Дополнительно выделяются дискреты

или синтеты, ориентирующиеся на смысл, содержание, важность и функциональность информации.

Таким образом, *под модальностью понимается преимущественное использование одного из каналов приема и переработки информации.* Говоря о модальности, надо иметь в виду именно предпочитаемый учеником канал приема информации.

Визуализация в общем смысле – метод представления информации в виде оптического изображения... (Википедия). Иначе, **визуализация – это создание зрительных образов и управление ими.**

Однако в последнее время начинается переосмысление, уточнение и расширение трактовки его содержания. В частности, начинает складываться представление, что наиболее правильно *понимать процесс визуализации* надо как **создание внутреннего образа воспринимаемого ребенком объекта.** В этом понимании границы **понятия «визуализация» значительно шире традиционно понимаемых понятий «наглядность» и «визуальная модальность».** В создании внутреннего образа объекта может участвовать не только наглядность, но и другие средства, подключающие различные органы чувств и формирующие особый язык познания.

Именно поэтому самую большую группу в поле инновационных изысканий составляют *модели обучения,* в основе которых лежит учет различия учеников по их индивидуальному ведущему каналу восприятия, переработки и хранения информации.

Для практики школьного обучения важно, что и отечественные и зарубежные исследования подтверждают положение об эффективности обучения с опорой на ведущую модальность восприятия ребенка. Это означает, что если используемый педагогом способ представления информации совпадает с ведущей модальностью ребенка, он справляется прекрасно и хорошо усваивает и запоминает материал. Когда педагог переключается с ведущей модальности на другую, не свойственную данному ученику, он вынужден транслировать информацию обратно в свою модальность. Такая трансляция требует временного отключения от реальности (школьник в это время не слышит педагога). В результате у ученика появляется серия пробелов в восприятии информации, что выявляется чаще всего при повторении и на контрольных работах.

Это требует принципиального изменения методики преподавания: необходима особая инновационная деятельность учителя физики, направленная на **разработку и создание «банка визуальной модальности»** (в широком понимании этой категории) **учебного материала по физике.** Это совершенно специфическая дидактическая задача, никогда прежде не стоявшая перед теорией и методикой преподавания физики.

Для решения данной инновационной задачи нами, прежде всего, был предпринят анализ корреляции адекватных видов деятельности учащихся с приоритетными видами их же сенсорной деятельности. В общем виде такое соотношение может быть представлено следующим образом:

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Репрезентативная система	Адекватные виды деятельности	Приоритетные виды деятельности в процессе обучения физике
Визуальная	Работа с информацией, представленной образно. Формирование навыка по мысленному представлению символов, слов, формул, определений на своем виртуальном экране (лбу, на представляемой внешней поверхности). Целенаправленное создание визуальных образов получаемой информации	Чтение записей с доски, книги, журналов, учебника. Осмысление записи решения задачи на доске или «решбниках», наблюдение за демонстрационным экспериментом, просмотр учебных видеороликов и презентаций
Аудиальная	Проговаривание информации вслух или во внутренней речи. Формирование навыка целенаправленного создания «звуковых образов» получаемой информации	Внимательное прослушивание рассказа учителя, просмотр и прослушивание учебных видеороликов и озвученных презентаций, проговаривание процесса решения задачи за одноклассником у доски или во внутренней речи «про себя»
Кинестетическая	Мысленное «печатание и запись» символов, слов, формул, определений на своем виртуальном экране (лбу, на представляемой внешней поверхности). Тактильное оперирование с различными учебными материалами (пособиями и приборами, дидактическим материалом). Формирование навыка целенаправленного создания «чувственных или мышечных образов» изучаемой информации	Мысленное или реальное рисование пальцем на парте или в воздухе, запись на бумаге того, что увидели и запомнили (термины, фигуры, графики) и повторение всех записей в тетради. Проведение фронтального и индивидуального эксперимента. Решение задач с использованием физических приборов (экспериментальные задачи), работа с действующими моделями, карточками и дидактическими материалами. Обязательная запись решения излагаемой учителем информации или решаемой на доске задачи в тетради
Полимодалая	Индивидуальная, фронтальная и групповая работа с разными источниками информации в различных формах. Формирование навыка целенаправленного создания образов изучаемой информации с использованием различных модальностей	«Мозговой штурм», дискуссии по проблемным вопросам, доказательства теории, предсказание физических законов или результатов физического эксперимента

При таком подходе успех или неуспех в школьном обучении зависит от того, насколько своевременно школьники включают в процессы интеллектуальной деятельности свой «визуальный мозг». Способность «видеть слова

глазами мозга» – основной ключ к академическому успеху. Как верно подметил Р. Грегори в своей книге «Разумный глаз», «чтобы правильно видеть вещи, необходимо обучение», поскольку «...видеть вещи и явления

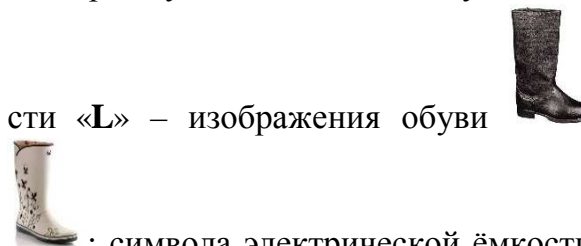
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

можно лишь в ходе процесса, аналогичного решению задач». Другими словами, необходимо предварительное обучение школьников этому применению «разумного глаза» или формированию навыка по включению «визуального мозга». В данном случае вполне целесообразно посоветовать школьникам использовать метод ассоциаций. Для этого каждому из них нужно каждый раз при изучении нового учебного материала ставить перед собой задачу: «Что это мне напоминает?», «На что это похоже?». Чем больше разнообразных ассоциаций вызывает материал, чем больше времени мы потратим на разработку ассоциаций (как показал опыт обучения в других образовательных областях), тем лучше запомнится и сам физический материал.

Так, при изучении символа магнитного потока «Ф» можно использовать образы бабочки и филина.



При изучении символа индуктивности «L» – изображения обуви



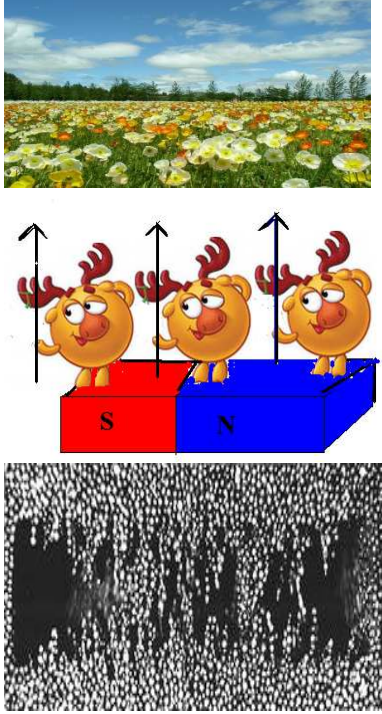

; символа электрической ёмкости


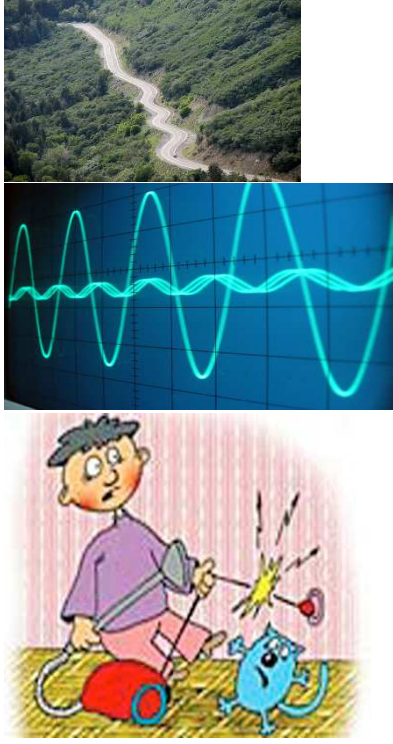


«С» – луны и сыра

В качестве ещё некоторых примеров приведем варианты визуализации учебной информации (возможную систему сенсорных ассоциаций), разработанные нами совместно со студентами физико-математического факультета ВлГУ.

Понятие	Образ	Звук	Ощущение
Однородное магнитное поле		Пение в унисон, стихи. Проговаривание вслух или во внутренней речи рассказа учителя	Спокойствие, ощущение гармонии и красоты при наблюдении за полем чего-либо

Понятие	Образ	Звук	Ощущение
<p>Неоднородное магнитное поле</p>	 <p>The first image shows a field of daisies under a blue sky, representing a non-uniform field. The second image shows three cartoon reindeers standing on a bar magnet with 'S' and 'N' poles, with arrows pointing upwards from their heads, representing magnetic field lines. The third image shows a field of iron filings, representing the visualization of a magnetic field.</p>	<p>Разноголосье. Проговаривание вслух или во внутренней речи объяснения учителя</p>	<p>Раздражительность, напряжённость, беспокойство. Различное давление в разных местах руки, ноги, туловища</p>
<p>Электромагнитная волна</p>	 <p>The first image is a diagram of an electromagnetic wave showing electric field (E) and magnetic field (H) vectors. The second image is a photograph of a large sea wave. The third image is a photograph of a portable radio. The fourth image is a photograph of a television set.</p>	<p>Шум моря, шум и шелест набегаемой на берег волны. Шум, звуки передачи из радиоприёмника или телевизора. Проговаривание вслух или во внутренней речи рассказа учителя</p>	<p>Давление, напор и удар морской волны о ноги или руки, тяжесть и прохлада планшета или транзисторного радиоприёмника</p>

Понятие	Образ	Звук	Ощущение
<p>Магнитный поток Φ</p>		<p>Звук журчащей текущей воды (водопада, ручья, выливаемой из ведра воды). Проговаривание вслух или во внутренней речи рассказа учителя</p>	<p>Ощущение сырости, прохлады под струей воды. Ощущение стояния в потоке солнечного света на улице, в потоке света на сцене, в потоке капель дождя</p>
<p>Переменный ток</p>		<p>Скрип качелей Скрип сустава (руки, ноги) при сгибании и разгибании. Проговаривание вслух или во внутренней речи рассказа учителя</p>	<p>Качка: ощущение движения по «американским горкам» вверх и вниз. Качание на волне вверх и вниз. Ощущение от удара тока</p>

Аналогичный подбор образов должен сопровождать методическую деятельность учителя при изучении всех разделов школьного курса физики.

Однако, по нашему глубокому убеждению, визуализация учебной информации только на этапе презентации (предъявления) учебного материала не

сможет обеспечить устойчивых результатов познавательной деятельности на уроках физики. Учителю необходимо предусмотреть различные варианты визуализации выполнения учебных заданий и на других этапах урока, в том числе и на этапе контроля и проверки знаний учащихся. Представляется, что

в данном случае целесообразно и необходимо использовать планшеты, на которых сделаны кармашки для помещения туда дидактических карточек с формулировкой заданий и символами физических величин, их названиями, определениями величин, формул физических законов, различными визуальными иллюстративными образами понятий и законов. Система заданий должна учитывать различные ведущие сенсорные модальности учащихся, обеспечивая тем самым желание выполнять задание в силу индивидуальной привлекательности. Первоначально карточки 1-го столбца выкладываются учителем, а 2-й столбец дается в отдельном конверте или заранее выкладывается учителем в произвольном порядке. Ученику будет необходимо сделать правильное соответствие. Такой набор заданий может быть самым разнообразным.

Приемы и способы оценки, учитывающие кинестетический канал восприятия

Соотнесите два столбца:

- физические величины и символы их обозначения (образы символов обозначения);
- физические величины и единицы измерения;
- физический термин и его определение;
- приставки и степени числа.

Приемы и способы оценки, учитывающие кинестетический, аудальный и визуальный каналы восприятия:

- соотнесите физическую величину и ощущение;
- соотнесите физическое понятие и ощущение;

▪ **выберите термин** физического понятия и соотнесите его с правильным набором зрительных образов, представленным Вам;

▪ **сопоставьте** физическое понятие (величину) со звуком.

Модификацией заданий с планшетами могут быть следующие:

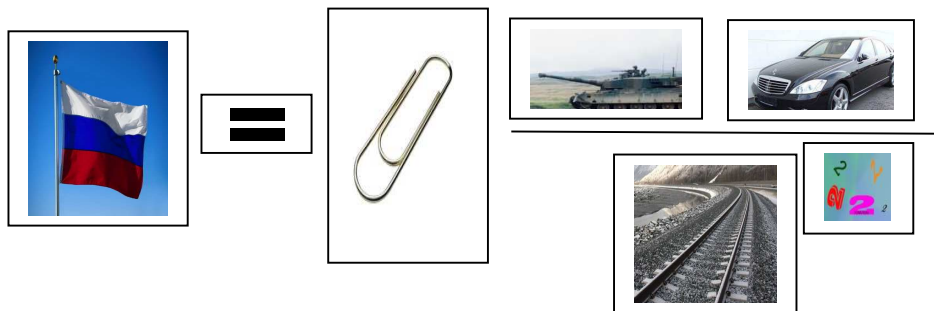
▪ **составьте формулу** из имеющихся образов физических величин или образов ситуаций, которые характеризуются данной величиной;

▪ **составьте определение** физической величины из представленного Вам набора слов;

▪ **составьте определение** физического закона из представленного Вам набора слов;

▪ **узнайте и подставьте термин** в пустую ячейку предложенного определения.

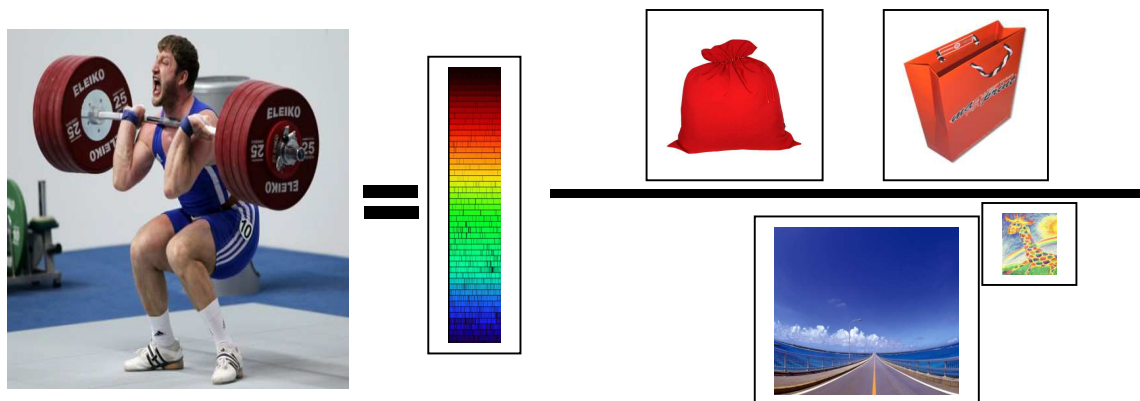
Одним из достаточно сложных и совершенно необычных методических приёмов данной деятельности, по нашему представлению, является приём **составления формулы** из имеющихся образов символов физических величин (**или образов ситуаций**, которые характеризуются данной величиной). Данный приём показал свою методическую целесообразность и вызвал неподдельный интерес учащихся в нашем практическом использовании. При проведении конкурсного урока при обобщении и систематизации знаний учащихся законов Ньютона школьникам было предложено групповое задание: составить формулу закона всемирного тяготения $F_{\text{гп}} = G \frac{m_1 \cdot m_2}{r^2}$ из готового набора имеющихся образов. Результаты оказались чрезвычайно интересными.



Визуальное представление закона первой группы



У второй группы визуальный образ оказался совершенно иным



Визуальное представление закона третьей группы, которое также оказалось особым

Следует обратить внимание на то, что в таких заданиях учащимся необходимо провести достаточно сложную аналитико-синтетическую работу по

корреляции представленного им иллюстративно-визуального материала с дополнительным углублённым осмыслением физического материала:

- совпадает ли конфигурация той или иной фигуры (бытового или технического объекта) с написанием символа физической величины;

- совпадает ли звук символа физической величины с названием предмета;

- совпадает ли представленный сюжет с той ситуацией, которая характеризуется и описывается имеющейся в формуле физической величиной.

Во время выполнения задания всем группам необходимо было после анализа множества представленных им иллюстраций сделать следующие выводы:

- начертание символа силы совпадает с формой расчёски, флаг начинается с буквы, обозначающей силу, – «ф», штангист прикладывает силу для поднятия штанги;

- гравитационная постоянная читается как «ж» – иллюстрация жука, солнечный спектр – постоянен (гравитационная *постоянная*), скрепка напоминает по своим очертаниям эту постоянную;

- массы, стоящие в числителе, можно отобразить массивными предметами;

- расстояние допустимо отобразить длинными дорогами и шаром, имеющим радиус.

- квадрат, стоящий сверху радиуса (в знаменателе) возможно отобразить как двойное изображение кота или жирафом, напоминающим «двойку».

Задания такого рода требуют от учащихся воображения и достаточно глубокого дополнительного осмысления физических формул, символов и физических сюжетов, связанных с ними, что, на наш взгляд, позволяет считать данную форму заданий достаточно адекватной для поставленной методической задачи.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что для успешной работы учителю физики предстоит очень обширная и объемная работа по составлению банка визуальных образов для физических понятий, знаков, текстов, процессов по всем темам школьного курса физики; работа, которая действительно окажет индивидуальную помощь любому ученику, предоставит ему возможность «включить разумный глаз» и посмотреть на окружающий мир «разумными физическими глазами», т.е. глазами предмета физики. И мы убеждены, что физика в этом случае предстанет перед школьниками уже в другом, успешном для него, привлекательном и эмоционально близком образе.

Литература

1. Губернаторова Л. И. Учёт сенсорных каналов восприятия учащихся при развитии познавательных стратегий при решении количественных задач по физике (из опыта работы) // Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. Владимир : Транзит-ИКС, 2012. С. 221 – 233.
2. *Она же*. Познавательные стратегии как интеллектуальный ресурс при обучении школьников решению количественных физических задач // *Там же*. С. 234 – 258.

L. I. Gubernatorova

**VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN PHYSICS
AS A FACTOR OF INCREASING THE QUALITY OF KNOWLEDGE
IN THE IMPLEMENTATION OF THE CONDITIONS
OF PERSONALITY-ORIENTED PEDAGOGY**

The article investigates the issue of improving the quality of education in physics-based on visualization of educational information in physics. Particular attention is given to the justification of the research subject by the author. The article also provides examples of the use of visualization for specific lessons.

Key words: Personality-oriented training, visualization, sensory channels of perception, polimodal training.

УДК 372.862

Л. С. Кулыгина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассмотрены некоторые малозаметные, но существенные проблемы процесса технологической подготовки школьников, выявленные на основе анализа деятельности студентов на педагогической практике. Предложены пути улучшения подходов к проектированию процесса технологической подготовки школьников.

Ключевые слова: перспектива школьного образования, технологическая подготовка школьников, система личностных образовательных смыслов ученика, понятие «технология», целеполагание, объекты труда.

Заинтересованное отношение к перспективам развития школьного образования волнует учителей в двух аспектах: 1) чтобы полученная в школе технологическая подготовка позволила выпускнику быть Личностью, способной к быстрой профессиональной адаптации и созидательной деятельности в социуме; 2) чтобы школьный предмет «Технология» был актуально востребован, т.е. его статус повышался. Успешное продвижение в этих направлениях возможно на основе отслеживания динамики изменений в мире и в человеке, которая должна найти соответствующее

отражение в целях, содержании и в процессе технологической подготовки школьников. Остановимся на рассмотрении некоторых существенных для процесса технологической подготовки школьников вопросов, которые обнаружили себя в процессе анализа хода и результатов деятельности студентов – будущих учителей технологии – в ходе их педагогической практики.

Важнейшая функция современного образования состоит в том, чтобы обеспечивать становление системы личностных образовательных смыслов ученика, выявлять и развивать ценностные

установки школьников по отношению к изучаемым объектам и знаниям о них. Все это требует от учителя признавать и учитывать уникальность каждого ученика и индивидуальность его образовательной траектории. Мне приходилось на лекциях по педагогической психологии задавать студентам такой вопрос: какова длительность современного урока технологии в школе? Они логично отвечали 40 минут. Однако с моей стороны звучала реплика: смею утверждать, что его истинная длительность 40 минут, умноженная на N . Что такое N и почему данный взгляд является психологически более правильной установкой учителя? Это маленькое открытие, что 40 минут урока приходится не на всех, а на каждого ученика, меняет многое в подходах к проектированию вариантов организации деятельности учащихся на уроке.

С этой точки зрения достаточно продуктивным оказывается анализ способов функционирования систем обучения, предложенных педагогами-новаторами. В чём общая особенность этих столь разных, но, безусловно, успешных систем обучения? Они спроектированы на эффективной психологической основе и практически реализуются на высоком психологическом уровне, что и характеризует высочайшее педагогическое мастерство их создателей. Обобщение педагогического опыта лучших учителей предъявляет новые требования к совершенствованию всей системы подготовки будущих учителей и качеству их будущей образовательной деятельности. Умение учесть общие психологические закономерности функционирования психики учащегося конкретного возраста и особенности ситуации

индивидуального развития его личности становится ведущим профессиональным качеством учителя наряду с высоким уровнем его предметной подготовки. Каковы же противоречия, препятствующие прогрессивному продвижению в этом направлении?

Как известно, чтобы понять какое-то явление, достаточным кажется его досконально изучить. Однако на самом деле мы будем знать лишь особенности этого конкретного явления, если не сможем обобщить приобретенную информацию до такой степени, чтобы можно было применить полученное знание к широкому кругу явлений. Одним из таких актуальных обобщений для века, в котором мы живём, стало понятие «технология». Чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определённой (рациональной) последовательности. Текущий XXI век не случайно назван веком высоких технологий. Мы говорим о технологиях во всех сферах жизнедеятельности человека, потому что столь стремительное развитие, свойственное современной жизни, невозможно удержать в сознании человека, если не структурировать информацию, не сделать её технологичной. Поэтому от давно существующих производственных технологий мы перешли к применению этого понятия везде и во всём: педагогические технологии, социальные технологии, информационные технологии и т.д. Этот переход качественно меняет актуально востребованную структуру технологической подготовки современного человека, фундамент которой закладывается в школе.

Необходимо принимать во внимание два компонента технологической подготовки – универсальное знание, используемое в любой области жизнедеятельности, и специфически конкретное знание, учитывающее особенности ситуации его актуального применения. Не могу утверждать, что сущность этих компонентов недостаточно изучена и что не в полной мере раскрыто их содержание. Вместе с тем замечено, что в процессе школьной технологической подготовки освоение универсального компонента знания все еще не становится для школьников сознательным целевым приоритетом в обучении. Это проявляется, в частности, в отсутствии осознанно закреплённого в сознании учащихся общего понятия «технология», что, как нам представляется, обусловлено отсутствием единого подхода к описанию технологических операций в технологических картах по видам технического труда, а также в кулинарных работах, шитье, рукоделии. В силу этого даже авторы учебников и учителя технического труда не придерживаются давно отработанных требований к операционной технологии производственных процессов. Вместо лаконичных конкретных формулировок, требуемых от учащихся действий, в учебниках часто предлагают неоправданно многословные их комментарии. Ложное представление о том, что таким образом изложение информации упрощается с учётом возраста учащихся, на практике оборачивается противоположным эффектом – непониманием или нежеланием школьников вникать в суть текста, а вследствие этого зачастую и прекращением учебных действий или их ошибочностью.

Технологическая подготовка школьников на уроках технического и обслуживающего труда осуществляется на нескольких условно выделенных взаимосвязанных уровнях: урочном, предметном, межпредметном, профориентационном, индивидуальном, государственном. Системная взаимосвязь, единство этих уровней активно влияют на постановку общих и конкретных образовательных целей и задач. Как системообразующий фактор процесса образовательной деятельности целеполагание является ведущим её компонентом. Поэтому работа по поиску и формулировке образовательной цели, определяющей качество учебной деятельности школьников на уроке, должна быть проведена учителем особенно тщательно. Качественно совершенные и психологически обоснованные формулировки цели и задач урока технологии отличаются их соответствием ряду требований. А именно: ясно осознаётся актуальная полезность усваиваемой информации; знания предъявляются таким образом, чтобы школьники осознавали вариант (или варианты) их перспективного использования в жизни; предусматриваются условия, облегчающие перенос усвоенных знаний в новые ситуации, для решения новых задач. Несмотря на то что мы уже в течение нескольких лет работаем над этой проблемой, и наш опыт реализации данного подхода опубликован [1, 2, 3], реальная практика постановки целей и задач урока технологии в школьной практике чаще всего носит формализованный и обезличенный характер.

Работа учащихся с объектами труда является серьёзным преимуществом уроков технологии перед другими

школьными уроками. Созидательная деятельность потенциально предполагает естественное усиление субъектной позиции учащегося и его осознанную поисково-познавательную деятельность. Удачный выбор объектов труда всегда связан с личностным статусом учащегося, потому что через объект он транслирует себя, реализует значимые для него личностные смыслы, событийную причастность к чему-то важному.

Потенциально широкие психологические возможности сохраняют в себе структура и элементы урока. Внешне ход урока кажется методически продуманным, однако нередко малозаметная психологическая незавершённость не позволяет достигнуть нужного уровня его целостности. И конструкцию урока в целом, и его отдельные элементы необходимо детально продумывать с позиции психологии личности ученика и наполнять личностно-ориентированным жизненным смыслом. Например, вступление в этап повторения ранее изученного материала должно сразу открывать возможность для осуществления диалогового общения. Поэтому первый вопрос, обращённый к учащимся, должен вызывать их положительную реакцию, инициирующую познавательную активность, а не психологически мучительную паузу разочарования. Эффект первого вопроса отлично показал себя в следующем примере: «▼: Юбка – это плечевое или поясное изделие? ▲: поясное (много рук, ответ почти хором). ▼: Правильно, поясное. Какая же мерка для данного изделия является одной из основных? ▲: Талии (много рук, ответ быстрый, без размышлений). ▼: Хорошо, но кто даст более точный ответ? ▲: Полуобхват

тали. ▼: Верно...». Пошив изделия на уроке является такой деятельностью, посредством которой происходит освоение учащимися знаний, умений и навыков, поэтому важно обеспечить условия для функциональной осознанности предпринимаемых действий, широкого переноса их в жизненные ситуации и ощущения личностной ценности результата. Например, при повторении линий чертежа изделия важно не просто воспроизвести их названия, но главное – понимать функцию каждой линии в изделии при его использовании. При проведении текущего инструктажа по обработке выточек юбки в общении с одной из учениц были сказаны слова: каждая выточка подчеркнёт особенности твоей хорошенькой фигуры. Удивительное действие имеют слова, имеющие личную значимость для каждого, – реакция эмоционального заражения последовала от всех девочек, а их действия стали более осмысленными, работа более аккуратной. Особого внимания на уроках технологии заслуживает самоконтроль качества выполняемых работ. Важно выделить существенные показатели качества изделия и психологически правильно их представить для того, чтобы учащиеся полно и глубоко их осознали и научились ими пользоваться в своей практической деятельности.

Одним из психологически эффективных приёмов можно признать применение на уроках кулинарии карточек распределения видов работ, которые помогают учащимся увидеть объём предстоящей работы, равномерно распределить её между собой и нести ответственность за конкретный этап технологии приготовления пищи.

Несомненно, интересны ситуации взаимодействия учителя и учащихся на основе включения в урок современных информационных технологий. В частности, на педагогической практике один из студентов предложил учащимся освоить программу компьютерного моделирования изделий. Освоить такую программу оказалось доступным для каждого ученика, а на фоне этого увлекательного и полезного действия активно и плодотворно закреплялись навыки чтения чертежа детали, велось обсуждение степени технологичности её конструкции. Скрытые ожидания, безусловно, имеются у учащихся относительно знания современных технологий производства материалов и изделий из них, функциональных возможностей и принципа работы новейших техноло-

гических машин. Используя соответствующие видеоматериалы, можно создать условия для контекстного обучения, закрепляя и расширяя представления учащихся о свойствах материалов, видах и особенностях инструментов, основном документе любой технической профессии – чертеже.

Затронутые вопросы не имеют исчерпывающих ответов, но существенно значимой является поисковая деятельность в обозначенных направлениях. Проектирование процесса технологической подготовки школьников на основе максимального учета его психологического обоснования – показатель мастерства современного учителя и перспективное направление совершенствования подготовки будущих учителей технологии.

Литература

1. Кулыгина Л. С. Технология психолого-педагогического обоснования урока // Школа и производство. 2013. № 2. С. 58 – 61.
2. Она же. Указ. соч. // Там же. 2013. № 3. С. 54 – 58.
3. Она же. Увлекательные уроки технологии : учеб.-метод. пособие / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 116 с.

L. S. Kulygina

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

In the article some subtle but significant quality problems of technological preparation of students identified on the basis of the analysis of their activity during teaching practice are touched upon. The ways for improving some aspects in the design process of students technological preparation are offered.

Key words: *the perspective of school education, the system of personal educational meanings of the pupil, the concept of "technology", goal-setting, objects of labor.*

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГИЯ»
КАК ПОТРЕБНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Статья посвящена проектированию школьного учебника технологии. Особое внимание автором статьи уделено разработке учебника и учебно-методического комплекса по технологии.

Ключевые слова: учебник нового поколения, учебник технологии, учебно-методический комплекс по технологии.

Проблема школьного учебника практически со времен его появления служит предметом пристального внимания. В 80-х годах XX века вопросам школьного учебника было посвящено множество исследований педагогов, психологов и методистов, в результате которых утвердилась система взглядов на его структуру, принципы отбора содержания, правила оформления и его функциональное назначение. При этом большинство ученых отмечали, что современный учебник должен быть достаточно практикоориентирован, а освоение его учебного материала надо проводить путем активной деятельности учащихся с опорой на их самостоятельность в решении предметных задач.

В настоящее время в связи с изменившейся социокультурной ситуацией в обществе и ориентацией государственного образовательного стандарта на компетентностный и деятельностный подходы в обучении, на новое качество образования к школьному учебнику предъявляются новые требования.

Современный учебник – это важное средство обучения, которое позволяет направить школьников на продуктивный путь познания, проникнуть в сущность

изучаемых предметов и явлений, обеспечить эмоционально-ценностное и мотивированное раскрытие материала учебного содержания, отобранного в соответствии с государственным образовательным стандартом и дидактически переработанного в соответствии с требованиями принципов теории и методики обучения. В то же время учебник является тем организующим началом, которое стимулирует школьников к применению разных способов познавательной деятельности, приобщает их к самостоятельности, развивает навыки самоорганизации в обучении, формирует потребность к самообразованию и к использованию разнообразных источников информационно-образовательной среды (электронные образовательные ресурсы, СМИ и др.). В настоящее время, как отмечают ученые (А. В. Хуторской, И. Н. Пономарева, Т. С. Назарова и др.), школьный учебник рассматривают как элемент открытой информационно-образовательной среды, определяющий подход к овладению учебным материалом в системе тесного взаимодействия содержания и методов обучения в соответствии не только с принципами предметной методики, но

и принципами интерактивности, рефлексии, применения средств мультимедиа и комбинированного использования средств образовательной среды в системе различных форм обучения.

Учебник в традиционном понимании уже не в состоянии выполнять все возлагаемые на него функции. Научно-педагогическая общественность все чаще обращается к идее создания Учебника XXI века и называет его «Учебник нового поколения» [5].

Мы согласны с мнением Т. С. Назаровой, что современный учебник должен быть основан на принципе научности и представлять широкую научную картину мира, ориентировать школьников на фундаментальные знания, создавать основу для организации процесса самостоятельного добывания знаний, развития творческого, а не только репродуктивного мышления, обеспечивать непрерывный дифференцированный подход как к содержанию основного текста, так и к системе учебных заданий. Проблемное изложение материала, проблемный подход, борьба научных идей – основа учебника нового поколения. Создание новых учебников по технологии обусловлено необходимостью качественного повышения технологической грамотности молодого поколения России.

Выпускники общеобразовательной школы должны получить полноценное технологическое образование, необходимое для жизнедеятельности в современном мире, поскольку оно имеет не только важное значение в общей культуре людей, но и в становлении цивилизации вообще.

Технологическое образование понимается как процесс приобщения учащихся к средствам, формам и методам

реальной деятельности (в соответствии с выявленными потребностями) и развитие ответственности за её результаты; формирование человека не только знающего, но и практически, то есть технологически мыслящего и действующего. Формирование готовности учащихся к эффективной деятельности вне стен школы вынуждает по-новому взглянуть на школьный учебник технологии.

Раскроем некоторые теоретические подходы и опыт авторской разработки учебно-методического комплекса по учебному предмету «Технология» (направление «Технический труд»).

Важно определить, в чем заключается специфика учебного предмета «Технология» и какой должна быть структура учебно-методического комплекса, чтобы соответствовать целям и задачам современного технологического образования школьников.

Анализ учебной литературы, созданной за последние десятилетия по технологической подготовке школьников, показывает, что многие из учебников используют традиционные подходы и не отражают в должной мере специфику современного содержания этого учебного предмета.

Теоретическое обоснование разработки учебно-методического комплекса для трудового обучения выполнено в исследованиях А. Н. Иванова. Нельзя не согласиться с автором, что одной из главных функций учебно-методического комплекса является создание условий для «оптимального развития познавательно-трудовой самостоятельности каждого учащегося» [1].

Вместе с тем нельзя упускать из поля зрения то, что в свете новых задач, стоящих перед школой и учителем

технологии, приоритетной становится задача развития личности ученика. Развитие личности – это процесс становления готовности человека к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами разного уровня сложности. Такое понимание позволяет измерять уровни развития личности учащегося сложностью решаемых им задач.

Если учебную деятельность рассматривать как деятельность по решению возникающих задач, то каждая из них направлена не только на изменение объекта деятельности, но и на изменение самого субъекта деятельности. Следовательно, правильно организованная учебная деятельность школьников в процессе их технологической подготовки должна способствовать развитию мотивации учения, формировать потребность в самостоятельном овладении знаниями и умениями, формировать познавательный интерес, превращая его в мощный стимул нравственного, трудового и интеллектуального самовоспитания. Роль учителя при этом заключается в том, чтобы помочь учащемуся в самореализации. Чем будет более личностно значима цель самореализации, тем больший эффект получает учащийся в плане своего трудового и личностного становления.

Как видим, основное назначение учебно-методического комплекса состоит в обеспечении практического руководства при организации самостоятельной учебной и практической деятельности учащихся.

Поскольку основу современной технологической подготовки школьников составляет их самостоятельная

познавательная и преобразовательная деятельность, то стержнем учебно-методического комплекса должны стать носители знаний о целях, видах, способах и последовательности действий, методах труда (ориентационно-мотивированных). Основным носителем информации, реализующим информационно-познавательную функцию в структуре учебно-методического комплекса, безусловно, выступает учебник.

Известно, что создание любого учебника связано с последовательным соблюдением основных исходных постулатов: а) учебник должен соответствовать современному состоянию данной учебной дисциплины и методике её преподавания; б) учебник должен соответствовать программе по данному предмету; в) учебник должен вырабатывать и развивать когнитивные умения и навыки самостоятельного анализа фактов, явлений, относящихся к данной науке; г) учебник должен отличаться композиционной стройностью, доступностью и интересным способом представления изучаемого материала.

В соответствии с теорией школьного учебника в его структуре различают четыре важных компонента: ядро содержания (инвариантная часть); оболочка, или функционально значимая (надпредметная) часть; аппарат ориентировки и аппарат организации усвоения содержания. Каждый компонент выполняет свои функции.

Ядро – инвариантная часть учебника, в нашем случае учебника технологии, заключающая в себе определения понятий, закономерностей, формулировки правил; факты, явления, примеры новейших достижений, обозначенные государственным стандартом

образования и должны обеспечивать формирование предметной компетентности у школьников.

Обложка, или функциональная часть учебника, отражает надпредметную (ориентационную, мировоззренческую, мотивационную, экологическую, деятельностьную и др.) составляющую учебного предмета «Технология», направленную на развитие ключевых компетентностей; общеучебных и предметных умений; ценностных отношений и творческих способностей; интереса, самостоятельности в обучении и принятии решений.

Аппарат ориентировки в учебнике характеризуется разнообразием приемов: аннотация, обращение к учащимся, оглавление, рубрики, символы-указатели (на компоненты учебника), разнообразные шрифты, обобщающие схемы, вопросы, задания на актуализацию изученного учебного материала, перечень основных понятий, необходимых для усвоения, и др. Аппарат ориентировки позволяет учащимся самоопределяться в материалах учебника и учебно-методическом комплексе.

Аппарат организации усвоения представлен в учебнике большим многообразием приемов: обозначение особым шрифтом основных понятий; разграничение учебного содержания на разделы, параграфы; надписи к рисункам, схемам, таблицам; вопросы и задания разного уровня характера, обращение к жизненным проблемам и личному опыту учащегося.

По нашему мнению, учебник, выполняя основную образовательную задачу, должен содержать материал, стимулирующий развитие интересов у

школьников и подчеркивающий значимость изучаемого материала, связь с жизнью. Другими словами, материал учебника должен побуждать учащихся к необходимости самостоятельно использовать другие компоненты учебного комплекса, например, тетрадь для проектов, словарь-справочник.

В процессе создания учебно-методического комплекса (УМК) по предмету «Технология» (направление «Технический труд») [3 – 17] мы опирались на реализацию принципа целостности. Внутреннюю целостность учебно-методического комплекса обеспечивают ведущие идеи, пронизывающие содержательную и процессуальную части каждого компонента данных комплексов. Каждый комплекс (для 5 – 9 кл.) включает: учебник, методическое пособие для учителя и рабочую тетрадь для проектов. Компоненты имеют свои специфические особенности. Рассмотрим каждый из обозначенных компонентов УМК.

Содержание учебника технологии включает обязательный программный материал, дополнительный материал для увлеченных предметом, справочную и занимательную информацию (история вопроса, пословицы, поговорки и т.д.). Каждая тема завершается практическими заданиями и вопросами разного уровня характера. После каждого параграфа выделены новые понятия, имеются словарь основных понятий, различные иллюстрации, аппарат ориентировки и организации.

Несмотря на все элементы инноваций, обучающие и развивающие функции такого учебника еще недостаточны, что обусловлено объективной

краткостью изложения в силу ограниченности объема учебника, сжатостью процессуальной части каждого компонента. Практика разработки учебников по технологии показывает, что стремление к созданию универсальной учебной книги, включающей задачник, справочник и так далее, затрудняет ее использование на уроке.

Вместе с тем с помощью всей совокупности компонентов учебно-методического комплекса можно создать условия для оптимального развития познавательно-трудовой самостоятельности каждого учащегося по возможности в индивидуальном для него темпе и объеме. Возникает вопрос – в какой форме должны быть представлены ориентационно-мотивационные знания? В качестве основной организационной формы выступает проект, а его учебно-методическое сопровождение – рабочая тетрадь для проектов, которая, являясь одним из компонентов УМК по предмету «Технология» (направление «Технический труд»), направлена на повышение эффективности обучения, предотвращение учебной перегрузки и одновременно увеличение времени на деятельностное усвоение учебного материала. Структура построения тетради соответствует логике выполнения творческого проекта учащимся в области технического знания. Тетрадь содержит пояснительную записку, в которую включены следующие вопросы: обоснование темы, историческая справка, техническая справка, эскиз (шаблон, узор и т.д.), чертеж, план изготовления изделия (технологическая карта), экономическое и экологическое обоснование, реклама, выводы, список литературы,

рабочие заметки, оценочный лист, защита проекта (план защиты, доклад, самооценка).

Принципиальную роль в успешной реализации целей технологического образования выполняет учитель. Степень развивающего эффекта обучения зависит не столько от использования новшеств, сколько от изменения форм и методов деятельности учителя, стиля его педагогического мышления, его педагогических ценностей, требующих обновления педагогических способов действия.

Изменение приоритетов педагогического процесса ставит учителя перед выбором педагогических технологий, педагогических средств. Учитель имеет право на их самостоятельный выбор. Но для многих учителей технологии оказывается достаточно трудоемким самостоятельный подбор форм и методов обучения, оптимальных для изучения конкретной темы. В то же время на учителя буквально обрушивается лавина информации. Школа и вся система образования охвачены инновационными "внедрениями". В таких условиях учителю необходимо понимать, что прогрессивны и современны только такие методы, формы и средства обучения, которые эффективны с точки зрения влияния их на развитие личности школьника.

Создание УМК, включающего методическое пособие, позволяет учителю осуществить деятельностно-развивающие технологии в процессе обучения учащихся техническому труду. В методических рекомендациях по проведению уроков по технологии реализуются следующие образовательные линии.

- Формирование системы научных знаний, позволяющей выделить объекты преобразования или применения, осознать их место, роль и значение в технологической картине мира.

- Раскрытие научной, практической, социальной, мировоззренческой значимости изучаемой технологии, а также с точки зрения возможных индивидуальных личных перспектив учащихся.

- Предоставление учащемуся на каждом возрастном этапе максимально возможной самостоятельности, активности, инициативы в проявлении себя в процессе познания и созидания; проблемная включенность учащихся в учебно-трудовую деятельность.

- Формирование умения учиться: развитие общеучебных умений и навыков (выдвигать идеи, анализировать технологическую, в целом учебную задачу; ставить цель, организовывать и

планировать деятельность, реализовать план, контролировать, оценивать процесс и результаты своей деятельности), составляющих основу саморегуляции, самоуправления, высокой культуры труда и важных качеств личности.

- Многоаспектная мотивированность для учащихся учебно-трудовой деятельности на основе формирования потребностной и операциональной сторон деятельности в их единстве, т. е. наряду с проблемной включенностью учащихся в учебно-трудовую деятельность решающее значение приобретает "Я-включенность" каждого школьника.

- Систематическое включение учащихся в коллективные формы деятельности, которые сочетаются с групповой и индивидуальной формами, позволяет организовать общение, сотрудничество и способствует развитию познавательной активности, формированию творческого мышления.

Литература

1. Иванов А. Н. Проблемы школьного учебника по трудовому обучению учащихся: дидактический аспект. М., 1989. 183 с.
2. Назарова Т. С. Результаты мониторинга учебной книги // Современный учебник. Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред А. В. Хуторского. М. : ИСМО РАО, 2004. С. 43.
3. Пономаренко И. Д. Учебник как система, отражающая цели и содержание современного образования в школе // Образование в контексте приоритетов современного общества. СПб. : Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина ; Стерлитамак : Изд-во СГПА им. Зайнаб Бикшевой, 2012. С. 25 – 29.
4. Технология. Технический труд. 5 кл. : метод. пособие / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. 2-е изд., перераб. М. : Дрофа, 2013. 189 с.
5. Технология. Технический труд. 5 кл. : учеб. для общеобраз. учреждений / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 192 с.

6. Технология. Технический труд. 6 кл. : метод. пособие / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 127 с.
7. Технология. Технический труд. 6 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 192 с.
8. Технология. Технический труд. 7 кл. : метод. пособие / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2006. 110 с.
9. Технология. Технический труд. 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 205 с.
10. Технология. Технический труд. 8 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 174 с.
11. Технология. Технический труд. 8 кл. : метод. пособие / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2008. 141 с.
12. Технология. Технический труд. 9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений // под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2008. 220 с.
13. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков И. А. Технология. Технический труд : тетр. для выполнения проекта. 5 кл. М. : Дрофа, 2013. 46 с.
14. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков И. А. Технология. Технический труд : тетр. для выполнения проекта. 6 кл. М. : Дрофа, 2013. 46 с.
15. Молева Г. А., Пасынков И. А., Казакевич В. М. Технология. Технический труд : тетр. для выполнения проекта. 7 кл. М. : Дрофа, 2008. 44 с.
16. Молева Г. А., Пасынков И. А., Казакевич В. М. Технология. Технический труд : тетр. для выполнения проекта. 8 кл. М. : Дрофа, 2008. 52 с.
17. Молева Г. А., Пасынков И. А., Казакевич В. М. Технология. Технический труд : тетр. для выполнения проекта. 9 кл. М. : Дрофа, 2008. 54 с.

G. A. Moleva

**TRAINING COMPLEX OF TECHNOLOGY AS A NEED
OF THE MODERN SCHOOL**

The article is dedicated to the design of the school textbook of technology. Particular attention is paid to the development of the textbook and training complex of technology.

Key words: *new textbooks, textbook of technology, training complex of technology.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.635.5

О. Н. Белорожев

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ К АКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассмотрена проблема взаимодействия между курсантами вузов МЧС России в период подготовки их к работе в чрезвычайных ситуациях. Выявлены основные факторы, влияющие на эффективность взаимодействия, представлены возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: взаимодействие, тактика, чрезвычайная ситуация, профессиональная подготовка, компетенция, психологический климат.

В образовательных учреждениях МЧС России профессиональная подготовка обучающихся строится в соответствии с целями и задачами, стоящими перед специалистами пожарной охраны и аварийно-спасательными формированиями. Приоритетной задачей высших учебных заведений МЧС России является подготовка высококвалифицированных специалистов с высшим образованием, способных решать любые проблемы с учетом постоянного увеличения различных природных и техногенных чрезвычайных ситуаций, пожаров, взрывов и катастроф. Как показывает статистика, количество пожаров непрерывно растет, и последствия от них с каждым годом становятся все более колоссальными, порой невосполнимыми для социально-демографической ситуации в стране.

Тушение пожара – это комплекс управленческих решений и действий пожарных подразделений, направленных на обеспечение сохранности жизни

людей, животных, спасение материальных ценностей и ликвидацию горения, что, в свою очередь, напрямую зависит не только от наличия пожарных автомобилей и пожарно-технического оборудования, но и от уровня профессиональной подготовки сотрудников противопожарной службы, их тактической подготовки.

Пожарно-тактическая подготовка – это непрерывный процесс обучения сотрудников МЧС России, направленный на повышение их профессиональных знаний, формирование умений и навыков управления силами и средствами на пожаре с целью обеспечить их высокую профессиональную подготовку к успешному выполнению основной задачи на пожаре. При изучении дисциплины «Пожарная тактика» курсант приобретает теоретические и практические навыки по тушению пожаров на различных объектах, вырабатываются его интеллектуальные и нравственные качества, такие как самообладание, воля,

выдержка, психологическая устойчивость, а также способность активно взаимодействовать с подразделениями при работе в различных чрезвычайных ситуациях.

На сегодняшний день в системе МЧС существует тенденция внедрения и развития центров по управлению в кризисных ситуациях. Это дает положительный эффект при ликвидации каких-либо затяжных, крупномасштабных пожаров и аварий, но мало чем может помочь первым подразделениям, прибывающим к месту пожара, и не решает проблему именно активного взаимодействия пожарных на месте вызова.

Рассмотрев ряд работ авторов Л. В. Байбородовой, С. Н. Батраковой, Н. В. Бордовской, А. Г. Ковалева, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, М. И. Рожкова и других), мы пришли к выводу, что проблеме взаимодействия уделяется большое внимание в педагогической науке. Так, Л. В. Байбородова, определяя сущность взаимодействия, указывает, что «взаимодействие – это универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящего каждое в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение» [7]. Автор подчеркивает также, что при взаимодействии происходит передача опыта, информации от поколения к поколению, взаимодействие происходит в процессе совместной деятельности.

Довольно подробный анализ особенностей взаимодействия дается в работах А. Г. Ковалева, где автор делает вывод о возникновении определенного, группового, коллективного настроения мыслей и чувств, интересов и стремлений, в итоге приводящих к «возникновению единства воли, поступков и действий» [3].

В «Словаре военных терминов» предлагается следующее определение взаимодействия: «Взаимодействие – это согласованные по целям, задачам, месту, времени и способам выполнения задач действия войск (сил) для достижения цели боя (операции). Осуществляется между подразделениями, частями (кораблями), соединениями и объединениями различных видов вооруженных сил, родов войск. Различают тактическое, оперативное и стратегическое взаимодействие» [5]. В нормативных документах МЧС России дано определение понятия «взаимодействие» как совместные согласованные действия сил и средств МЧС России по задачам (объектам), направлениям, регионам (районам), времени и способам выполнения поставленных задач в условиях ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, взаимодействие – это согласованные, координированные действия на основе взаимного содействия, направленные на решение определенной, конкретной задачи группой курсантов при проведении практических занятий и работе на пожаре.

Вместе с тем в ходе взаимодействия у курсантов могут проявиться принципиальные разногласия, что свидетельствует о их психологической несовместимости. Межличностные отношения в группе порождают еще одно важнейшее

социально-психологическое явление, которое принято называть «психологическим климатом».

Двигателем взаимодействия и совместной деятельности выступает, прежде всего, мотивация его участников. Существует несколько видов социальных мотивов взаимодействия (кооперация; индивидуализм; конкуренция; альтруизм; агрессия; равенство).

Осуществляемый участниками совместной деятельности взаимный контроль друг за другом может привести к пересмотру индивидуальных мотивов деятельности, если имеют место значительные различия по их направленности и уровню, то индивидуальные мотивы людей начинают координироваться.

Взаимовлияние как изменение мнений и оценок может быть ситуативным, когда этого требуют обстоятельства. В результате повторяющихся изменений мнений и оценок происходит формирование их устойчивости; сближение позиций приводит к поведенческому, эмоциональному и когнитивному единству участников взаимодействия, сближению интересов и ценностных ориентаций, интеллектуальных и характерологических особенностей партнеров.

Высшим уровнем взаимодействия всегда выступает исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием. Взаимопонимание людей – это такой уровень их взаимодействия, при котором они осознают содержание и структуру настоящего и возможного действия, а также взаимно содействуют достижению единой цели.

Подготовка специалистов пожарной безопасности проводится в соответствии с требованиями нормативно-

правовых актов, законов, рекомендаций и стандартов. В них приведен перечень требований, которыми должен владеть выпускник, а именно [6]:

- способность организовывать и возглавлять работу коллектива работников, готовность к лидерству (общекультурная компетентность № 1);

- способность использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности (общекультурная компетентность № 7);

- способность к организации работы коллектива работников для решения задач в сфере своей профессиональной деятельности (профессиональная компетентность № 15);

- способность руководить тактическими действиями пожарных подразделений по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ (профессионально-специальная компетентность № 19).

Формирование у курсантов перечисленных выше компетенций напрямую связано с процессом профессиональной подготовки обучающихся при проведении занятий на полигонах, что невозможно без развития способности у курсанта активно взаимодействовать при проведении мероприятий по ликвидации последствий чрезвычайной ситуации.

При подготовке выпускников Ивановская пожарно-спасательная академия активно задействует полигонную базу «Ногинского спасательного центра МЧС России». На базе центра расположены такие объекты, как технологическая установка по переработке ЛВЖ и ГЖ, предприятия хранения нефтепродуктов и др.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Занятия в спасательном центре проводятся в виде пожарно-тактических учений по тушению условного пожара с применением психофизиологических средств имитации реальных условий пожара. При проведении учений на полигоне курсантам представляется возможность выступить в качестве руководителя тушения пожара, начальника штаба пожаротушения и других должностных лиц на пожаре, прочувствовать все трудности, с которыми подразделения пожарной охраны сталкиваются ежедневно. Именно там можно наблюдать, каким образом взаимодействуют курсанты при ликвидации чрезвычайных ситуаций.

В спасательный центр привлекаются курсанты второго, третьего и

четвертого годов обучения. По окончании занятий в данном учебном центре было проведено тестирование обучающихся, в котором приняли участие 455 курсантов. Опрошенным был задан вопрос: «Что, по Вашему мнению, затрудняет работу в группе при решении пожарно-тактических учений на полигоне?» и приведены возможные варианты ответов:

А) Слабые знания особенностей тушения пожара и пожарной техники (оборудования).

Б) Страх за неверно принятое решение.

В) Отсутствие взаимодействия в группе (слаженности в работе).

Г) Другие причины.

Результаты опроса приведены в таблице.

Результаты опроса личного состава Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России

Год обучения	Количество курсантов (опрошенных)	Результаты опроса	Количество ответов	Процентное соотношение, %
2-, 3-, 4-й	455 курсантов	Слабые знания особенностей тушения пожара и пожарной техники (оборудования)	173	38,02
		Страх за неверно принятое решение	130	28,57
		Отсутствие взаимодействия в группе	107	23,51
		Прочие варианты ответов	45	9,89

Результаты опроса показали, что 23,51 % опрошенных курсантов считают отсутствие взаимодействия в группе серьезной проблемой.

Таким образом, для того чтобы эффективно выполнить поставленную задачу

при ликвидации ЧС, у курсантов с момента поступления на службу необходимо формировать и развивать способность активно взаимодействовать и работать в составе группы, добиваясь сплоченности и взаимопонимания в подразделении.

Литература

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и обзор мыслей : учеб. пособие. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 576 с.
2. Войтенко О. В. Модели и методы управления образовательной системой вуза МЧС России : дис. ... канд. техн. наук. СПб. 2013. 194 с.
3. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М. : Политиздат, 1983. 256 с.
4. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми: Советы руководителю : учеб. пособие. 6-е изд., стер. Киев : МАУП, 2004. 228 с.
5. Плехов А. М., Шапкин С. Г. Словарь военных терминов. М. : Воениздат, 1988. 48 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2011 г. № 12 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 280705 «Пожарная безопасность»» // ГАРАНТ.РУ : информ.-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071> (дата обращения: 26.01.2015).
7. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Воспитание учащихся: теория и методика. Ярославль : Изд-во ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. 282 с.

O. N. Belorozhev

TRAINING PECULIARITIES TO PROACTIVE COOPERATION IN EMERGENCY SITUATIONS FOR STUDENTS OF RUSSIAN EMERGENCY MINISTRY INSTITUTES

Problem of cooperation between students of Russian Emergency Ministry Institutes in the period of their training for work in emergency situations is considered in the article. The main factors influencing on the effectiveness of cooperation are revealed; potential methods of the problem solving are proposed.

Key words: cooperation, tactics, emergency situation, professional education, competence, psychological climate.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ РАБОТ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается подход к формированию опыта безопасного выполнения учебно-производственных работ в практическом обучении будущего рабочего и специалиста в учебно-производственных мастерских учебного заведения и в условиях производственной практики на предприятии как одного из важнейших направлений деятельности образовательной организации любого уровня и профиля.

Ключевые слова: охрана труда, учебно-производственная деятельность, техника безопасности, опыт, педагог практического обучения, профессиональная деятельность.

Формирование опыта безопасного выполнения работ у будущего рабочего и специалиста осуществляется в целях снижения профессионального риска, безопасного выполнения трудовых функций, сокращения производственного травматизма и профессиональной заболеваемости и является базовой основой будущей профессиональной деятельности.

Указанная задача – одна из наиболее актуальных в сфере образования, особенно в практическом обучении, когда от педагога (учителя технологии в школе, мастера производственного обучения, руководителя практики в вузе) во многом зависит, какое влияние на здоровье студента оказывает его пребывание в учебном заведении [1].

Безусловно, первым этапом решения данной проблемы становится обеспечение таких условий обучения, которые, прежде всего, не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса,

и в первую очередь на здоровье обучающихся, особенно в практическом обучении, производственной практике.

В этом направлении предусмотрен комплекс мер, направленных на комфортные условия производственной деятельности и безопасное выполнение учебно-практических работ, что определяется, прежде всего, знанием и соблюдением требований техники безопасности (ТБ), системным контролем по выполнению этих требований.

Наряду с проведением инструктажей, контролем по соблюдению требований техники безопасности педагогу необходимо также и формирование культуры труда будущего рабочего и специалиста, когда основой его деятельности становятся техника безопасности, его умения и навыки рациональной и безопасной организации собственной профессиональной деятельности и самоконтроля.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы самоконтроля обучающегося

по соблюдению требований правил ТБ, безопасного выполнения работ в практическом обучении, необходимо определиться с понятиями «культура труда», «охрана труда», «самоконтроль», «рефлексия».

Понятие «культура труда» профессиональная педагогика относит к основному, базовому критерию профессиональной деятельности, которая включает технологическую дисциплину, правильное использование производственной документации, соблюдение правил и норм техники безопасности, бережное отношение к материалам, оборудованию, энергии [5].

Под *охраной труда* понимают систему законодательных актов, а также комплекс организационных, технических, гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий и средств, обеспечивающих безопасность, сохранение здоровья и работоспособность человека в процессе труда [6].

Самоконтроль – сознательная самооценка и регулирование учащимися своих действий в соответствии с поставленной целью и существующими правилами выполнения учебных и учебно-производственных заданий [6].

Самоконтроль является составной частью любого вида деятельности, в том числе и профессиональной, активизирует познавательную деятельность студента, способствует формированию умений предупреждать, находить и исправлять ошибки и направлен на саморегуляцию собственной деятельности, своих действий. По мнению исследователей, именно недостаточный самоконтроль приводит к травматизму, хотя абсолютно все работники изучают

инструкции и проходят инструктажи по охране труда, сдают экзамены и т.п. [6].

Самоконтроль по охране труда студента колледжа осуществляется в комплексе, поэтапно: на занятиях учебной практики в мастерских учебного заведения и на производственной практике на предприятии, а также и во внеурочной деятельности.

Важным дидактическим условием является то, что при выставлении оценок необходимо учитывать и отмечать, анализировать совместно с обучающимися элементы рационального, безопасного выполнения работ, а также допущенные ошибки и нарушения.

С первых дней пребывания в учебном заведении начинается последовательное формирование опыта безопасного выполнения производственных работ: на первом занятии мастер производственного обучения проводит развернутый инструктаж по технике безопасности, анализирует инструкции и положения, приводит различные примеры. По завершении инструктажа студенты должны расписаться в специальном разделе журнала производственного обучения (форма № 3), а также и в протоколе по технике безопасности, который передается старшему мастеру или заместителю директора по учебно-производственной работе.

Обучение охране труда в профессионально-педагогическом колледже реализуется в следующих формах:

- специальное обучение охране труда и технике безопасности (ТБ);
- поэтапные инструктажи по охране труда и ТБ;
- обучение безопасным методам и приемам выполнения работ;

- обучение методам и приемам оказания первой помощи.

Инструктажи по охране труда проводятся три раза в год (в начале учебного года, по завершении полугодия и по окончании учебного года) и кроме основных требований включают в себя также и дополнительные:

- по электробезопасности;
- пожарной безопасности;
- правилам дорожного движения.

Инструктаж проводится, как правило, в форме беседы: мастер производственного обучения инструктирует студентов по каждому разделу программы производственного обучения, задает вопросы, затем обучающиеся расписываются в протоколе, который передается старшему мастеру.

Итак, комплексное формирование навыков самоконтроля по охране труда проходит в два этапа: на занятиях учебной практики в учебном заведении и на производственной практике на базовом предприятии.

Для более эффективного освоения культуры профессиональной деятельности, наблюдательности, формирования навыков здоровьесбережения, безопасного выполнения учебно-производственных работ целесообразно комплексное, поэтапное формирование навыков самоконтроля.

Поскольку профессия «Электромонтер» относится к числу сложных профессий, то занятия проводятся в две смены: группа разделяется на две подгруппы по 12 студентов в смене. В каждой смене по специальному графику назначается двое дежурных, в обязанность которых входит не только подготовка мастерской к занятию, подбор и проверка материалов, инструментов,

приспособлений, но и контроль на их соответствие требованиям с отметкой в специальном журнале.

Каждое занятие начинается с инструктажа по ТБ, применительно к теме занятия и видам работ и проверки:

- состояния здоровья, (психолого-физиологическое состояние);
- состояния учебно-производственной мастерской в целом;
- состояния спецодежды, личных средств защиты;
- рабочего места, электромонтажного стола;
- инструментов и приспособлений.
- измерительных приборов.

Одним из важных факторов безопасного выполнения деятельности, как показывают исследования, является учет психологического состояния человека, т. е. нельзя приступать к работе, если в силу каких-либо причин человек находится в состоянии психологического дискомфорта, когда, образно выражаясь, – «все валится из рук». Особенно в такой профессии, как «Электромонтер», требующей высокой концентрации внимания, собранности и самоконтроля [1].

По завершении занятия проводится обсуждение, во время которого оцениваются работа студентов и такой показатель, как «соблюдение правил техники безопасности во время работы».

Поручая какую-либо работу студенту, мастер производственного обучения, помимо ознакомления обучающихся с технологией процесса, устройством машин, станков и другими условиями работы, обязан проинструктировать о мерах безопасности при выполнении данной работы, рассказать о назначении предохраняющих устройств

оборудования, безопасных приемах и методах выполнения работ, подготовке и уборке рабочего места, правилах личной гигиены. Ни один обучающийся не может быть допущен к практической самостоятельной работе и обслуживанию любого оборудования без соответствующего обучения работе на станке, должной проверки знаний техники безопасности в пределах учебной программы, правил и инструкций по технике безопасности, относящихся к его профессии и конкретному виду работ на данном занятии.

Также в учебно-производственной мастерской вывешиваются соответствующие плакаты по технике безопасности, предупредительные надписи и инструкции по технике безопасности.

Текущие инструктажи по охране труда, как показал опыт, более эффективно проводить в форме беседы, организованной с помощью системы вопросов, постепенно приводящих обучающихся к пониманию новых фактов, понятий, когда под руководством мастера студенты сами находят ответы на проблемные вопросы, решение производственных ситуаций.

Например, в беседе по безопасной организации работ совместно решается проблема безопасной работы на прессовом оборудовании.

Суть проблемы заключается в том, что много лет назад на начальном этапе выполнения различных прессовых работ на предприятиях значительно повысился травматизм работников в связи с тем, что рабочий включал пресс одной рукой, в то время как другая рука могла ошибочно или случайно оказаться на заготовке, что приводило к травматизму.

Вопрос: каким образом избежать подобной ситуации?

Студенты начинают анализировать данную производственную ситуацию и постепенно, поэтапно приходят к выводу, что травматизм на прессовом станке происходит вследствие того, что «пресс можно включать только одной рукой», т.е. в цепи управления электрооборудования пресса одна кнопка «ПУСК». Следовательно, надо сделать так, чтобы в управлении прессом была задействована и вторая рука, чтобы абсолютно исключить возможность «включения пресса только одной рукой».

Далее путем бурного обсуждения различных способов решения проблемы выбирается наиболее оптимальный вариант: надо включить в цепь управления электрической схемы пресса еще одну кнопку «ПУСК», чтобы были задействованы обе руки рабочего, причем на некотором расстоянии друг от друга. Это позволит включить пресс только обеими руками.

Именно так, логично и просто, много лет назад была решена производственная проблема, что привело к значительному сокращению травматизма.

Другой пример. Во время проведения текущего, ежемесячного инструктажа по технике безопасности по разделу «Правила дорожного движения» на вопрос: «Как переходить улицу с регулируемым перекрестком?», – студенты, как правило, отвечают, что «необходимо дождаться зеленого цвета (сигнала) светофора и можно спокойно переходить улицу». На предложение поэтапно определить алгоритм перехода проезжей части, лишь немногие из них высказывают предположение, что

«прежде чем, дождавшись зеленого цвета светофора, начать переходить проезжую часть, необходимо обязательно убедиться в том, что ни с левой, ни с правой стороны дороги не несется какой-нибудь лихач, пытающийся проскочить на запрещающий знак светофора».

Подобные беседы, организованные с помощью системы вопросов (сократический метод), когда под руководством мастера студенты сами анализируют различные производственные ситуации и находят ответы на проблемные вопросы, способствуют формированию умений самоконтроля и развитию рефлексии. Тем самым формируется важный первоначальный опыт собственной безопасной профессиональной деятельности, безопасного выполнения работ в период производственной практики на предприятии в условиях реального производства.

На заключительном этапе профессиональной подготовки происходит дальнейшее закрепление и совершенствование формирования опыта профессиональной деятельности, основой которого является самоконтроль в безопасном выполнении работ.

Студентов колледжа мы стараемся с первых дней обучать безопасному выполнению работ, бережному отношению к своему здоровью, деятельности в нормальной, комфортной и безопасной обстановке в мастерских, соответствующих требованиям охраны труда, на исправном оборудовании, пользоваться только исправными инструментами и приборами. Постепенно происходит осознание обучающимся себя как личности и понимание того, что самой ценной составляющей производства является работник, человек!

Перед устройством студентов на производственную практику на базовом предприятии в обязательном порядке проводится инструктаж по технике безопасности в четыре этапа:

- 1) инструктаж по ТБ в журнале производственного обучения;
- 2) общеколледжный инструктаж по ТБ по отдельным направлениям;
- 3) общий инструктаж в отделе по ТБ на предприятии;
- 4) инструктаж на рабочем месте.

Отметим, что на студентов, проходящих производственную практику на предприятиях, распространяется тот же порядок прохождения инструктажа по технике безопасности, который установлен для рабочих предприятий. Всю ответственность за своевременный и полный инструктаж обучающихся на рабочих местах несет администрация предприятий [3].

Перед выходом группы на практику проводится беседа, посвященная особенностям профессиональной деятельности студентов на производстве.

Сильное впечатление на студентов производят беседы, в которых подчеркиваются уникальность, бесценность человека, понимание того, что самой важной и дорогой составляющей производства являются люди.

Например, студентам предлагается провести сравнительный анализ с «экономической позиции»: стоимость станка составляет 80 тыс. руб. Каковы затраты на будущего работника – чтобы вырастить, обучить и воспитать его? Для наших расчетов возьмем только одну, не самую затратную, часть расходов – питание.

Допустим, мы в питании ежедневно обходимся только одной пищей,

стоимостью 25 руб. Календарный год, кроме високосного, как известно, состоит из 365 дней. Следовательно, 25 руб. умножаем на 365 дней и получаем...? Правильно, это будет 9125 руб. в год. К тому времени, когда вы получите диплом и станете полноправными квалифицированными профессионалами, вам исполнится...? Верно – по 18 лет. Поэтому подсчитываем расходы за 18 лет, то есть нам необходимо умножить ежегодную общую стоимость пиццы на 18 лет. Студенты подсчитывают общую сумму и выводят ошеломляющий результат – 164 тыс. 250 руб.! И это – расходы только по одной пицце в день! А ведь человеку, помимо пиццы, еще много чего необходимо: и разнообразное полноценное питание, и одежда, и досуг, и многое-многое другое.

Для прохождения производственной практики мастером колледжа определяются наиболее передовые цеха и участки базового предприятия ОАО «УАЗ», а к руководству практикой привлекаются наставники от предприятия из числа наиболее опытных рабочих высокой квалификации.

Комплексный подход в формировании навыков самоконтроля подразумевает как учебную, так и внеучебную деятельность обучающихся, которая осуществляется в основном в кружках технического творчества и конкурсах профессионального мастерства.

Первые занятия в кружке технического творчества должны произвести на студентов положительное впечатление, стимулировать к творческой активности в процессе обучения, творческому труду, рациональной и безопасной деятельности, где подчеркиваются

роль и значение творчества в профессиональной деятельности в целом. Например, для студентов всегда интересной бывает следующая информация по основным критериям и показателям труда:

- соблюдение правил ТБ;
- качество выполнения работы;
- рациональная организация рабочего места;
- уровень производственной самостоятельности;
- соблюдение норм времени, производительность труда;
- применение рациональных средств, приемов и методов труда;
- уровень рационализации (элементы совершенствования технологии).

Еще более востребованы навыки самоконтроля, рефлексии в главном профессиональном творческом мероприятии учебного года – конкурсах профессионального мастерства «Мастер-золотые руки» и регионального чемпионата WORLDSKILLS RUSSIA. Именно в конкурсах профессионального мастерства, стимулирующих прежде всего мотивацию саморазвития личности, наиболее ярко проявляются, культура труда, профессиональная самостоятельность и самоконтроль [4].

Подготовка современного квалифицированного рабочего и специалиста немислима без формирования навыков самоконтроля. Поэтому комплексное, поэтапное формирование навыков самоконтроля по охране труда как важнейшего условия профессиональной подготовки на всем протяжении практического обучения является основой профессиональной компетентности выпускника.

Литература

1. Бурда А. Г. Обучение в электромонтажных мастерских. М. : Радио и связь, 1988. 232 с.
2. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2005. 182 с.
3. Должностная инструкция «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования» / ОАО «УАЗ», Ульяновск, 2008. 8 с.
4. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 24 с.
5. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов / С. Я. Батышев [и др.] ; науч. ред. С. Я. Батышев. М. : Изд-во АПО, 1997. 511 с.
6. Шаповалова О., Колпакова Ю. Охрана труда. Надзор или самоконтроль? URL: http://www.kabel-news.ru>issue/articles/articles_194.html (дата обращения: 23.01.2015).

E. R. Gayneev

**THE FORMATION OF SAFE PERFORMANCE TRAINING
AND PRODUCTION WORK EXPERIENCE
IN THE CLASSROOM PRACTICAL TRAINING**

The article discusses the approach to the formation of safe performance training and production work experience in the practical training of future worker and training and production workshops specialist in educational institutions and in terms of production practices of the company, as one of the most important activities of educational institution of any level and profile.

Key words: occupational health, training and production activities, safety, experience, a teacher of practical training, professional activity.

УДК 377.169.3

А. В. Ермилов

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПОЖАРНАЯ ТАКТИКА» В УЧЕБНЫХ
И СПАСАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ МЧС РОССИИ**

В статье представлена авторская модель формирования профессионально значимых личностных качеств курсантов в учебных и спасательных центрах МЧС России, приведены данные экспериментального исследования, подтверждающие действенность разработанной модели.

Ключевые слова: курсанты, учебная практика, учебные центры, профессиональная подготовка, модель, личностные качества, личностно-ориентированное обучение.

Повседневная деятельность сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России обусловлена значительными психологическими нагрузками, связанными с высокой степенью риска, ответственностью за выполнение профессиональных задач и жизнь людей. Поэтому проблема подготовки специалистов в области пожарной безопасности сегодня одна из наиболее актуальных.

Успешное тушение пожаров напрямую связано с высоким уровнем подготовки руководящего состава пожарной охраны. «Нужно с первых же дней зачисления пожарного на службу формировать у него такие профессиональные и психологические качества, которые гарантировали бы эффективность и постоянную психологическую готовность к действиям в сложных, опасных для жизни условиях» [1, с. 18]. Именно эти уровни подготовки являются основными при обучении специалистов – выпускников вузов ГПС МЧС России, и в этом им помогает учебная практика в учебных и спасательных центрах МЧС России.

Специалист после окончания учебного заведения пожарно-технического профиля и назначения на должность начальника караула встречается с определенными трудностями в реализации теоретических знаний и практических навыков, полученных в учебном заведении, особенно в начале своей деятельности. Он должен знать район выезда пожарной части, характеристики пожарных автомобилей, уровень подготовки своего личного состава. Ему как первому руководителю тушения пожара придется выполнять действия по разведке пожара, оценке обстановки, выбору решающего направления основных

действий, принятию решений, выбору и подаче огнетушащих веществ, вызову дополнительных сил и средств, проведению спасательных работ, взаимодействию со службами жизнеобеспечения города, населением, воинскими подразделениями. В пути следования или от граждан по прибытии на пожар могут поступать сообщения о том, что в горящих или задымленных помещениях остались люди, поэтому необходимо принять правильные меры по их розыску и спасению, а также оказанию первой помощи. В случае обнаружения пострадавшего без признаков жизни он должен организовать сохранение вещественных доказательств, а при необходимости вынос его с места пожара. При тушении пожаров он сталкивается с паникой, горением различных веществ и материалов, наличием вредных для дыхания токсичных газов, задымлением помещений, случаями взрывов, быстрым распространением огня, вскипанием и выбросом горючих жидкостей, интенсивностью излучения, сложными метеорологическими условиями, температурой окружающей среды, обрушением или деформацией строительных конструкций. При спасении людей или подаче стволов возможны случаи отказа пожарной техники, оборудования и инструмента.

Задачу по формированию нового поколения сотрудников ГПС МЧС России можно выполнить «при реализации достаточно совершенного личностно-ориентированного обучения. Современный специалист должен быть активной, творческой личностью, реализующей свой личностный потенциал и настроенной на достижение высших профессиональных и социальных вершин» [2, с. 72].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются концепции личностно-ориентированного обучения (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), в которых обращается внимание на развитие обучаемых в целом, на систему ценностей личности и смыслов деятельности. Теоретической основой построения личностно-ориентированного образовательного процесса являются признание субъектности обучаемых, их субъективный опыт, саморегулируемое учение, ценностно-смысловая направленность. Главными ценностями личностно-ориентированного образования провозглашаются саморазвитие, самоорганизация и идентификация обучаемых. Большое значение придается созданию личностно-развивающей ситуации, условий, способствующих проявлению личностных функций обучаемых, а также учебно-пространственной среде.

В процессе профессиональной подготовки курсант становится участником процесса профессионально-личностного становления, в течение которого происходит формирование и развитие его профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для деятельности специалиста МЧС России.

Исследование формирования у курсантов профессионально-значимых качеств личности проводилось сотрудниками (И. И. Чейда и др.) ФГБОУ Ивановской ПСА МЧС России в конце 90-х годов XX века. Ими были разработаны направления, которые позволили выделить основные 16 профессионально-

значимых личностных качеств, 14 из которых формируются в процессе учебной практики на занятиях по дисциплине «Пожарная тактика» в учебных и спасательных центрах МЧС России [3, с. 97]:

1) ответственность к служебному долгу;

2) направленность на овладение специальностью (мотивация);

3) аналитические способности и письменная речь;

4) физическая выносливость и способность к длительному сохранению высокой мыслительной активности;

5) стрессоустойчивость;

6) способность работать в экстремальных условиях;

7) моральная устойчивость и дисциплинированность;

8) оперативность в принятии решений и быстрота реакции;

9) способность адекватно оценивать обстановку;

10) способность брать на себя ответственность;

11) смелость;

12) командно-организаторские способности;

13) навыки межличностного общения;

14) взаимовыручка и коллективизм.

Они являются обязательными для каждого курсанта и выпускника вуза ГПС МЧС России.

Опираясь на анализ литературы, мы разработали модель формирования личностных качеств у курсантов вузов ГПС МЧС России в процессе учебной практики (рис. 1).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Рис. 1. Модель формирования личностных качеств у курсантов в процессе учебной практики

Для организации проведения экспериментов работоспособности и эффективности предлагаемой модели в практической подготовке курсантов на примере смоделированных, искусственно созданных пожаров и чрезвычайных ситуаций: «Авиакатастрофа», «Авария на железнодорожном транспорте», «Аварийная ситуация на предприятии по хранению ЛВЖ и ГГ», «Аварийная ситуация на предприятии по переработке ЛВЖ и ГГ», «Тушение пожаров в различных частях гражданских зданий» и других мы использовали учебные и спасательные центры МЧС России, такие как ФГКУ «Ногинский спасательный центр» и УЦ «Бибирево» Ивановской ПСА МЧС России. На их базе организованы дневные практические занятия с каждой учебной группой в отдельности по профессиональным дисциплинам УНК «Пожаротушение» (Пожарная тактика, техника, ПСП и ГДЗС), ночные пожарно-тактические занятия со всем учебным курсом, деловые игры, итоговые дневные пожарно-тактические занятия со всем учебным курсом.

Модель представляет собой группу взаимосвязанных, согласующихся элементов, таких как педагогические принципы (условия) проведения занятий, методы и формы их развития. В исследовании мы опирались на данную модель, так как она имеет конструктивный характер и показывает основные элементы системы формирования личностных качеств у курсантов.

Основными принципами обучения в процессе учебной практики являются [4]: обучение курсантов действиям, необходимым на пожаре, обучение в трудных условиях, наглядность в обучении, прочность овладения знаниями, умениями и

навыками, сознательность, активность и самостоятельность обучения, коллективизм и индивидуальный подход в обучении, систематичность, последовательность и комплексность в обучении.

Первый принцип определяет содержание обучения и условия практической подготовки курсантов, придает учебному процессу профессиональную направленность, обеспечивает его связь с прошлым опытом и современным развитием пожарного дела, выражает связь теории с практикой. Подготовка курсантов в соответствии с этим принципом требует детального изучения обстановки на пожаре, опыта тушения пожаров, максимального приближения обстановки на занятиях к возможным условиям тушения пожара. В нем применяются такие действия, как развертывание сил и средств, вскрытие конструкций гидравлическим аварийно-спасательным инструментом, работа в непригодной для дыхания среде с использованием СИЗОД, выбор способов и приемов спасения людей личным составом учебного курса на различных учебных местах.

Обучение в трудных условиях отражает зависимость интеллектуального и физического развития обучаемых от характера их деятельности. Необходимо воспитывать у курсантов сознательное отношение к преодолению реальных трудностей практической подготовки. Поэтому занятия проводятся при различных погодных условиях (атмосферные осадки, отрицательная и плюсовая температура окружающей среды, сильный ветер и т.д.), а также преподаватели оценивают реакцию и предпринятые действия курсантов в случае получения новой вводной в ходе проведения

занятия (произошла поломка пожарного автомобиля, закончилась вода в автоцистерне, пострадавшие заблокированы и т.д.).

Для наглядности в обучении применяются реалистичные средства имитации (объекты в реальную величину, огонь, дым, пострадавшие, пожарные автомобили различных модификаций и предназначения). Этот принцип требует такой организации практической подготовки, когда курсанты усваивают знания и формируют умения и навыки на основе чувственного восприятия реальных пожаров и образцов пожарной техники и пожарно-технического оборудования и инструмента, различных явлений и предметов или их изображения в процессе практической деятельности.

В любых условиях изменения обстановки при несении службы на месте вызова курсант должен хорошо помнить все то, чему его обучали преподаватели, быстро и умело применять свои знания и навыки при выполнении поставленных задач. На прочность закрепления знаний, умений и навыков оказывает влияние разбор тушения пожара после занятия со всем учебным курсом с заслушиванием выполненных действий должностными лицами (управление и расстановка сил и средств, определение решающего направления, проведение разведки по внешним признакам и в ходе тушения пожара и т.д.).

Преподаватель должен таким образом поставить ход проведения занятия, при котором курсанты ясно понимают свои задачи, осмысленно приобретают знания, сознательно применяют их и проявляют при этом высокую активность, инициативу и самостоятельность.

На данном этапе целесообразно рассматривать прием и обработку сообщения о пожаре, выезд и следование на место вызова, прибытие на место вызова, тушение пожара, ликвидацию пожара, сбор пожарно-технического оборудования и снаряжения, возвращение в подразделение. Сочетание сознательности в овладении знаниями, умениями и навыками с активностью способствует развитию у обучаемых самостоятельности суждений, умения отстаивать свои убеждения, проявлять инициативу и творчество в решении пожарно-тактических задач, правильно оценивать обстановку и применять полученные знания на практике.

Коллективизм формируется при распределении курсантов по пожарным автомобилям согласно таблице расчета, а также при решении заданий для деловой игры. Индивидуальный подход в обучении учитывает особенности и возможности каждого обучаемого, назначаемого на роль должностного лица на пожаре, а также командиров отделений на пожарных автомобилях.

Следующий принцип требует поэтапно изучать учебный материал, систематически руководить обучаемыми, добиваться усвоения ими системы знаний, умений, навыков. Учебная практика на базе учебных и спасательных центров организуется для курсантов, прошедших первоначальную подготовку и стажировку в пожарных частях субъектов РФ в должности пожарного и командира отделения, изучающих специальные дисциплины (3-, 4-го года обучения).

Педагогические принципы обучения, применяемые на практике, отражают закономерности практико-педагогического процесса и определяют

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

деятельность преподавателя по формированию у обучаемых знаний, умений и навыков. При рассмотрении модели видно, что каждый из принципов выражает одну какую-либо определенную закономерность процесса обучения. Поэтому успешное решение поставленной задачи возможно лишь на основе реализации всей системы принципов в их тесной связи между собой.

Объединение профессионально значимых личностных качеств курсантов с методикой их изучения, предложенной Ю. В. Серовым [5] (рис. 2), дало возможность оценить работоспособность модели на этапе 3-, 4-го года обучения.

Данные сравнивались со вторым годом обучения курсантов.

В методике рассматривается уровень развития интегральных свойств личности, необходимых для успешного выполнения служебной деятельности:

- 1) направленность – вектор, указывающий на цели поступков (проявляется в честности, сознательности, принципиальности в службе);
- 2) деловитость – профессионально-деловые качества;
- 3) отношение к людям – лидерство;
- 4) отношение к себе – тщеславие, гордыня;



Рис. 2. Профессионально значимые личностные качества

5) жесткость (жестокость) – ожидание слепого подчинения нижестоящего лица согласуется с незыблемой верой в авторитет руководителя (тип авторитарного лидера);

б) негативизм (отрицание) – оппозиция большинству, тип неудавшегося лидера;

7) уступчивость – заниженная самооценка, может быть комплекс вины;

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

8) зависимость – поиск помощи и опеки сильных лиц, ведомость;

9) конформность – изменение установок под влиянием коллектива или отдельных сотрудников (поиск одобрения);

10) отзывчивость – эмпатия, стремление проявить заботу о других.

Пункты с 1-го по 6-й характеризуют активные свойства личности, с 7-го по 10-й – реактивные. Они разделены на номинальный, потенциальный, перспективный и супер уровни. Курсанты с высоким значением шкал 1– 6 являются сильными доминантными; с

высоким значением шкал 7 – 8 – слабые, ведомые.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанной модели формирования личностных качеств у курсантов ФГБОУ Ив ПСА МЧС в период их обучения с применением учебной практики на базе ФГКУ «Ногинский спасательный центр» и УЦ «Библирево» ФГБОУ Ив ПСА МЧС России.

Количество испытуемых, достигших высокого уровня развития личностных качеств, в конце эксперимента показано на диаграммах (рис. 3, 4, 5).

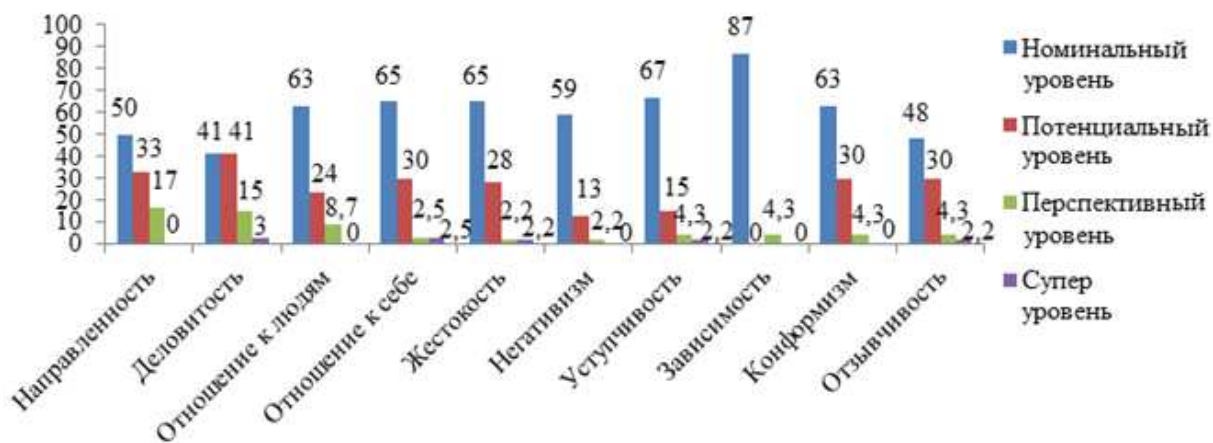


Рис. 3. Второй год обучения

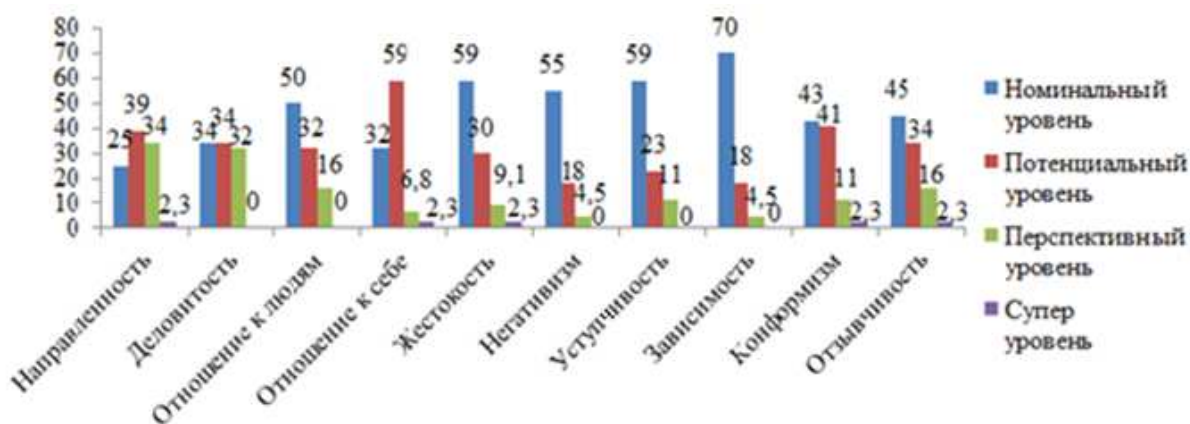


Рис. 4. Третий год обучения

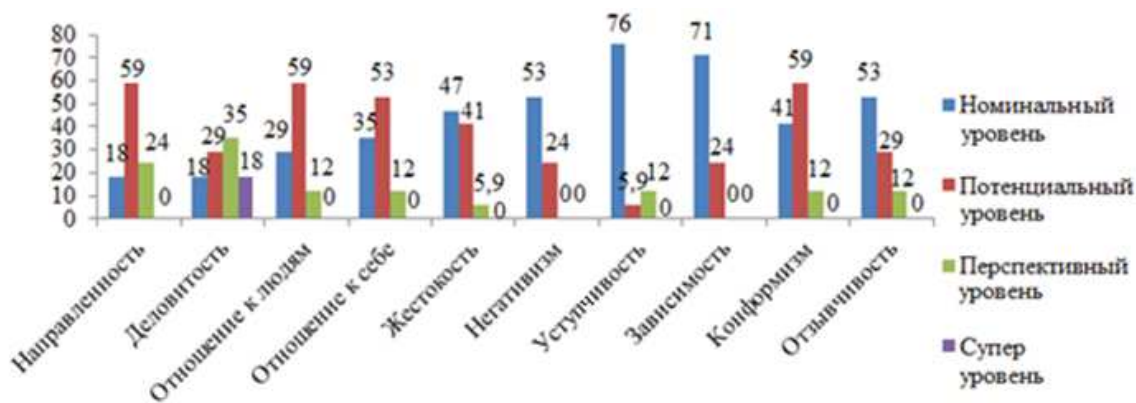


Рис. 5. Четвертый год обучения

Полученные данные показали, что курсанты младших курсов менее мотивированы и ответственны к служебному долгу, у них слабо развиты аналитические способности, физическая выносливость, стрессоустойчивость, способность работать в экстремальных ситуациях и т.д. Показателем эффективности разработанной модели

явились результаты самостоятельной организации, подготовки и выполнения итогового пожарно-тактического занятия курсантами 4-го года обучения (экспериментальный курс) ФГБОУ Ив ПСА МЧС на базе ФГКУ «Ногинский спасательный центр» на учебном месте «Авария на железнодорожном транспорте».

Литература

1. Самонов А. П. Психология для пожарных. Пермь : Звезда, 1999. 599 с.
2. Викулина М. А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории) : монография. Н. Новгород : Гуманитар. центр, 2000. 135 с.
3. На рубеже веков и поколений: Очерки и материалы по истории Ивановского института ГПС МЧС России. Иваново : Изд-во «Иваново», 2006. 248 с.
4. Основы военной педагогики и психологии : конспект лекций / И. Ю. Лепешинский [и др.]. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2011. 180 с.
5. Серов Ю. В. Педагогическая диагностика в формировании профессионально значимых качеств личности курсантов средних специальных учебных заведений МВД СССР. М., 1990. 49 с.

A. V. Ermilov

THE MODEL OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF CADETS FORMATION AT THE TRAINING LESSONS OF "FIRE TACTICS" DISCIPLINE IN TRAINING AND RESCUE CENTERS OF EMERCOM OF RUSSIA

The article presents the author's model of formation of professionally significant personal qualities of cadets in training and rescue centers of EMERCOM of Russia, the data on experimental studies confirming the effectiveness of the developed model are presented.

Key words: students, teaching practice, training centers, training, model, personality, personality-centered education.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНЫХ КОМПЛЕКСОВ

В статье рассматривается проблема формирования познавательной мотивации курсантов вузов МЧС России с использованием учебно-тренажерных комплексов, раскрываются педагогические возможности данных средств обучения, приводятся примеры заданий, выполняемых курсантами на конкретных тренажерах, содержатся аналитические данные по результатам тестирования курсантов.

Ключевые слова: познавательная мотивация, мотивационная сфера личности, тренажер, учебно-тренажерный комплекс.

В современной педагогике большое внимание уделяется актуальной проблеме формирования познавательной мотивации обучаемых, развитию творческой активности личности. (Е. П. Ильин, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Л. Д. Столяренко и др.).

Учебная активность обучаемых зависит от силы и структуры мотивации, поэтому в современной психолого-педагогической литературе сформулирован принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у обучаемых мотивации учебной деятельности. На наш взгляд, прежде всего необходимо формировать познавательную мотивацию обучаемых, которая в психологии, в частности в работах А. К. Марковой, посвященных формированию учебной мотивации учащихся, определяется как познавательная активность [4]. К познавательной активности автор относит все виды активного отношения к учению как к

познанию: наличие смысла, значимости для обучаемого учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию; цели, реализующие эти познавательные мотивы; обслуживающие их эмоции).

В структуру познавательной мотивации входят следующие компоненты:

- 1) стремление к приобретению знаний, необходимых для ориентировочно-ознакомительной деятельности;
- 2) потребность в овладении способами познавательного действия (развитие мышления, внимания, памяти);
- 3) потребность в овладении определенными научными знаниями, необходимыми для творческой преобразующей деятельности.

Необходимым условием развития этих процессов является активизация учебно-познавательной деятельности.

Работа по формированию познавательной мотивации будет эффективной, если у курсантов присутствуют

интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладение определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п. [6]. Для того чтобы выяснить уровень сформированности познавательной мотивации у курсантов третьего года обучения, им был предложен следующий тест:

Что у вас вызывает стремление углубить свои специальные знания:

- а) теоретические занятия;
- б) общение с преподавателем;
- в) выполнение творческих заданий в процессе практической работы.

Что, по Вашему мнению, будет способствовать более успешной подготовке Вас как специалиста:

- а) углубление теоретического материала;
- б) увеличение количества практических занятий с применением специальной техники;
- в) работа на тренажерах многофункционального учебно-тренажерного комплекса подготовки пожарных и спасателей.

В тестировании участвовали 70 курсантов третьего года обучения. Анализируя ответы курсантов на предложенные тесты, мы выяснили, что 46 % курсантов предпочитают выполнять практические задания с использованием специальной техники, это вызывает у них большой интерес и увеличивает их познавательную мотивацию; 54 % курсантов предпочитают работу на тренажерах многофункционального

учебно-тренажерного комплекса подготовки пожарных и спасателей, но не имеют практического навыка работы на данных средствах, хотя эти средства очень привлекают курсантов.

Нами выделены три уровня сформированности познавательной мотивации курсантов: высокий, средний, низкий.

Курсанты высокого уровня сформированности познавательной мотивации стремятся к получению глубоких, прочных профессиональных знаний, выполняют большое количество практических заданий на реальной технике, проявляют повышенный интерес к занятиям на тренажерах, которые их очень привлекают, и они стремятся в совершенстве овладеть методикой работы на них.

Курсанты среднего уровня в основном хотят получать прочные специальные знания, стараются выполнить как можно больший объем практических заданий, проявляют определенный интерес к занятиям на тренажерах, хотят с помощью преподавателя овладеть методикой работы на них.

Курсанты низкого уровня сформированности познавательной деятельности не стремятся получать глубокие знания по специальности, выполняют предлагаемый минимум практических заданий, не интересуются работой на тренажерах.

С учетом потребностей сегодняшнего рынка труда, а в особенности в сфере обеспечения безопасности жизни и здоровья населения, современное образование должно не только сформировать у обучающихся определенный багаж знаний и умений, но и пробудить их стремление к самообразованию, повышение качества практической реализации приобретенных способностей.

С этой целью необходимо применять в учебном процессе новые информационные технологии. С одной стороны, они стали естественным объектом учебного процесса, а с другой – сами явились ценным техническим средством обеспечения процесса образования. Компьютерные технологии создают большие возможности для формирования познавательной мотивации курсантов.

В настоящее время в вузах МЧС России наряду с традиционными апробируются и внедряются новые информационные технологии обучения, в частности, с применением компьютерных виртуальных симуляторов. Применение различного рода тренажеров в целом ряде отраслей человеческой деятельности получило чрезвычайно широкое распространение. Исторически сложилось так, что объектами моделирования на тренажерах становились в первую очередь процессы, в которых обучение на реальных объектах могло привести к тяжелым последствиям или процессы, воспроизведение которых при обучении затруднено или невозможно [2].

Современные информационные технологии (виртуальные технологии) определяются как симбиоз, синтез технологий информатики и управления посредством организованного интеллектуального, когнитивного (основанного на знаниях) диалога человека с компьютером для достижения поставленной цели. Информационные технологии в качестве нового инструментария влияют на общество, обеспечивая высокопроизводительные условия для работы человека [1].

Значительную роль во внедрении в учебный процесс военного

вуза современных информационных (виртуальных) технологий играют различные автоматизированные педагогические средства, которые могут выполнять ряд дидактических функций [3]:

- немедленно оценивать каждый ответ курсанта на заданный ему вопрос;

- выявлять возможные ошибки и определять их источники;

- регулировать уровень сложности заданий, выдаваемых курсантам;

- индивидуализировать обучение применительно к способностям, интересам, темпу работы и уровню подготовки отдельного курсанта;

- способствовать закреплению знаний, получаемых курсантами на лекциях, групповых занятиях, упражнениях, лабораторных и практических занятиях;

- формировать у курсантов необходимые практические навыки и умения;

- способствовать развитию у курсантов исследовательских навыков и умений [5].

Проведение практических занятий с использованием виртуального симулятора позволяет каждому обучаемому работать на отдельной модели изучаемого технического средства, с помощью чего достигается индивидуализация обучения. Виртуальный симулятор должен работать в тех же временных рамках, что и реальное техническое средство, но при умелом и уверенном выполнении действий позволяет сократить время выполнения операций, поэтому за два учебных часа обучаемый имеет возможность до 20 и более раз отработать выполнение заданий, что позволяет довести выполнение операций до автоматизма и сформировать у курсантов профессиональные навыки

работы с данным техническим средством, что способствует формированию профессиональных компетенций специалистов пожарной безопасности. Каждый из курсантов имеет возможность заниматься с отдельной моделью реального объекта и имитировать выполнение различных технологических операций при эксплуатации индивидуально, без вмешательства других обучающихся, что вырабатывает у них психологическую устойчивость, способствует развитию творческого мышления, воспитывает самостоятельность при принятии инженерно-технических решений в случае экстремальных ситуаций и в конечном итоге способствует формированию профессиональных компетенций специалистов пожарной безопасности [2].

В Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России в процессе подготовки кадров для системы МЧС России используется многофункциональный учебно-тренажерный комплекс подготовки пожарных и спасателей, в состав которого входит широкий спектр вычислительной техники, применяемой для обучения и повышения качества практических навыков выполнения упражнений того или иного рода по ряду специальных дисциплин.

Учебно-тренажерный комплекс позволяет курсантам закрепить на практике полученные теоретические знания, овладеть умениями по эксплуатации пожарной техники. Работа на учебно-тренажерных комплексах включает три этапа.

На первом этапе курсанты знакомятся с инструкцией, в которой дается характеристика учебно-тренажерного комплекса, описываются его технические

параметры. Вторым этапом предполагается самостоятельную работу курсантов на учебном тренажере. На третьем этапе курсанты закрепляют полученные знания и умения, составляя письменное руководство по эксплуатации конкретного тренажера.

В качестве примера приводим задания, выполняемые курсантами на тренажере «Автолестница пожарная АЛ-50».

Задание 1. Ознакомительное (управление стрелой АЛ-50)

Рекомендуемое время обучения – задается инструктором.

В данном задании предусматривается:

- включение щитка контроля в кабине водителя;
- установка АЛ-50 на выносные опоры;
- перевод стрелы из транспортного положения;
- поворот, выдвигание и сдвигание стрелы;
- укладка лестницы;
- снятие выносных опор;
- выключение щитка контроля в кабине водителя.

Задание 6. Тренировочное. Работа с водяным стволом (тушение пожара)

В данном задании предусматривается:

- включение щитка контроля в кабине водителя;
- установка АЛ-50 на выносные опоры;
- перевод стрелы из транспортного положения;
- подача лестницы в необходимую зону;
- работа водяным стволом (тушение пожара);

- укладка лестницы;
- снятие выносных опор.

Каждое задание включает в себя ряд подготовительных и основных упражнений. Невыполнение одного из пунктов делает невозможным выполнение следующего, а следовательно, увеличивается время выполнения основного задания.

Самостоятельная работа курсантов на тренажерах делится на три цикла:

1. Цикл ознакомительных упражнений.

Цель выполнения ознакомительных упражнений – приобретение первоначальных навыков работы с органами управления автолестницей АЛ-50, усвоение правильной последовательности действий при выполнении основных операций.

При выполнении ознакомительных упражнений рекомендуется обращаться к теоретическим материалам с целью подробного изучения принципов работы автолестницы АЛ-50 и правил ее эксплуатации для закрепления связи теории с практическими навыками.

2. Цикл тренировочных упражнений.

Цель выполнения тренировочных упражнений – приобретение обучаемым навыков работы в сценариях, воссоздающих реальные условия ЧС, – спасение людей и тушение пожаров на различных объектах.

Критерием успешного завершения тренировочных упражнений является самостоятельное выполнение заданий при отключенных подсказках, безошибочная последовательность действий при работе с органами управления, уверенное знание размещения и назначения индикаторных ламп.

3. Цикл контрольных упражнений.

Содержательная часть контрольных упражнений не отличается от соответствующих вариантов тренировочных упражнений. Отличия состоят в условиях выполнения, которые не допускают включения подсказок, информационных сообщений и сообщений об ошибках (за исключением фатальных).

Чтобы выяснить отношение курсантов к работе на тренажерах, им был предложен тест, включающий следующие вопросы, на которые курсанты должны были дать ответы «да», «не всегда», «нет»:

1. Получаете ли Вы необходимые профессиональные умения и навыки для будущей деятельности, выполняя задания на тренажерах многофункционального учебно-тренажерного комплекса подготовки пожарных и спасателей?

2. Изучение технической характеристики учебного тренажера формирует Вас как специалиста?

3. При работе на учебных тренажерах достаточно ли Вам творческих заданий?

4. Нравится ли Вам работать на тренажерах многофункционального учебно-тренажерного комплекса?

5. При работе на учебных тренажерах Вам было интересно?

6. Достаточно ли Вам профессиональных знаний при выполнении заданий на тренажерах учебно-тренажерного комплекса?

7. На каком курсе в академии следует, по Вашему мнению, начинать заниматься на тренажерах?

В тестировании участвовали 70 курсантов 3-го курса. Анализ ответов курсантов показал следующие результаты.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

На первый и второй вопросы теста все курсанты (100 %) ответили утвердительно, считая, что, изучая технические характеристики учебно-тренировочных тренажеров, работая на учебно-тренировочных тренажерах, они приобретают умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

На третий вопрос анкеты 49 % курсантов ответили отрицательно, 14 % – затруднились ответить и 37 % курсантов ответили утвердительно.

При ответе на четвертый и пятый вопросы теста все курсанты (100 %) указали, что им очень нравится работать на учебно-тренажерных комплексах, им комфортно на таких занятиях. 84 % курсантов подчеркнули, что им очень интересно выполнять задания на учебно-тренажерных комплексах, и только 16 % из них не испытывали интереса к такой работе.

При ответе на 6-й вопрос теста 46 % курсантов иногда не хватает профессиональных знаний при выполнении заданий, 39 % курсантов хватает профессиональных знаний, 15 % курсантов недостает профессиональных знаний при работе на учебно-тренажерных комплексах. 84 % курсантов подчеркнули,

что им очень интересно выполнять задания на учебно-тренажерных комплексах, и только 16 % из них не испытывали интереса к такой работе.

Отвечая на седьмой вопрос теста, большинство курсантов (78 %) считают, что начинать работать на учебно-тренажерных комплексах желательно со второго курса; 22 % курсантов затруднились ответить.

Анализ процесса и результатов выполнения курсантами практических упражнений на учебно-тренажерных комплексах, создающих обстановку психологического комфорта, позволяет сделать вывод о том, что занятия в многофункциональном учебно-тренажерном комплексе подготовки пожарных и спасателей способствуют повышению интереса курсантов к будущей профессии, формируют их познавательную мотивацию. Курсанты не боятся собственных ошибок. Всё это позволяет обеспечить для курсантов переход к активному, осознанному овладению знаниями, умениями и навыками, важными в будущей профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ уровня сформированности познавательной мотивации курсантов третьего года обучения представлен в таблице.

Уровень сформированности познавательной мотивации у курсантов до работы на тренажерах	Показатель, %	Уровень сформированности познавательной мотивации у курсантов после работы на тренажерах	Показатель, %
Высокий	17	Высокий	35
Средний	49	Средний	53
Низкий	34	Низкий	12

Таким образом, изучение материала с применением виртуальных симуляторов позволяет повысить у курсантов мотивацию, активность, самостоятельность, интерес к будущей специальности; формирует профессионально значимые качества личности.

Литература

1. Ваганян Г. А., Ваганян О. Г. Виртуальные технологии менеджмента. Ереван : Нжар, 2005. 368 с.
2. Дзюбенко О. Л., Коженков А. О. Применение виртуальных симуляторов в обучении курсантов военного вуза // Психология, социология и педагогика. 2012. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/07/942> (дата обращения: 19.02.2015).
3. Коровин В. М. Основные принципы, методы и формы обучения курсантов в высшем военном учебном заведении : монография. Воронеж : Изд-во ВИРЭ, 1999. 244 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1983. 127 с.
5. Синева А. А. Имитационное моделирование как метод исследования педагогического процесса : дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985. 230 с.
6. Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. 3-е изд., доп. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.

A. V. Surovegin

FORMATION OF STUDENTS COGNITIVE MOTIVATION IN EMERCOM UNIVERSITIES OF RUSSIA USING SIMULATING TRAINING COMPLEXES

The article considers the problem of cognitive motivation of students formation at the universities of EMERCOM of Russia with the use of training complexes. Pedagogical features of the data training tools, the examples of tasks performed by the cadets on specific simulators, analytical data on the results of testing students make the content of the paper.

Key words: *cognitive motivation, personality motivational sphere, a trainer, a training complex.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

А. А. Кулакова

КРИМИНАЛЬНАЯ ВИКТИМНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ДЕВИАЦИЯ

Статья посвящена изучению криминальной виктимности личности как вида социального отклонения. Рассматривается классификация форм виктимной активности, виды психических девиаций виктимного характера.

Ключевые слова: *виктимность, виктимное поведение, безопасное поведение, норма, виктимные отклонения.*

Совершенствование социально-экономических, правовых, нравственно-психологических, национально-культурных и иных отношений в обществе невозможно без повышения эффективности предупреждения девиантного поведения. Изучение девиантности имеет принципиально важное как теоретическое, так и практическое значение прежде всего для познания ее наиболее опасной формы – преступности.

Процесс познания социальных норм и отклонений от них описан многими учеными. В работах В. Я. Афанасьева, Я. И. Гилинского, В. Н. Кудрявцева, П. А. Сорокина, А. М. Яковлева и других проводился анализ девиаций с попытками охарактеризовать их понятие, значение, с построением системно-логических оснований социологии отклоняющегося поведения. Девиация трактуется ими как отклонение от нормы, норма же представляется понятием, устоявшимся в конкретной социальной группе.

С нашей точки зрения, на данном этапе развития общества и науки необходимо сосредоточить усилия на изучении отдельных, наиболее опасных видов и форм отклоняющегося поведения граждан с целью совершенствования методов социального контроля, общего и специального предупреждения как на государственном, так и на региональном уровнях.

Изучение свойств субъекта, объекта, среды и звеньев криминального взаимодействия приводит к выводу о том, что к свойствам личности, отклоняющимся от нормы ее безопасности, относится виктимность как повышенная уязвимость и доступность жертвы социально опасного проявления. Другими словами, виктимность основывается на понятии «виктимологическая норма», т.е. безопасное поведение человека. Безопасность же как защищенность от реальных или потенциальных угроз, страха, неуверенности, депривации и другого [2, с. 1037] является

естественной потребностью каждого человека, общества в целом, социальной нормой. Таким образом, нормально-безопасное поведение личности основано на законе самосохранения, который побуждает человека беречь себя, заботиться о себе, обеспечивать себе наилучшие условия существования.

Тем не менее в современной науке существуют разные подходы к рассмотрению виктимного поведения как отклоняющегося. Сам феномен виктимного поведения ученые рассматривают как «провокационность», «подчиненность», «болезненную привязанность», «чрезмерную озабоченность», «аддикцию отношений», «психическое состояние», «комплекс особых черт характера», «зависимость», «набор усвоенных норм поведения», «способ адаптации к острому внутриличностному конфликту».

Так, Г. Н. Горшенков в своей работе рассматривает виктимное поведение в качестве девиантного. Например, он предлагает выделять лиц, потерпевших от преступлений, с виновным, т. е. агрессивным, аморальным, неосторожным или некритическим, иного характера провоцирующим виктимным поведением [4, с. 48].

С. Л. Сибиряков не соглашается с данной концепцией, полагая, что виктимность включает в себя слишком много разновидностей девиантного поведения, особенно если это касается детей, подростков и лиц молодого возраста [10, с. 13].

А. В. Мудрик рассматривает виктимность как совокупность эмоционально-личностных особенностей, способствующих дезадаптивному стилю

реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психологического здоровья [8]. При этом возможность реализации данных качеств во многом зависит от наличия конкретной ситуации. Поэтому изучение психологических аспектов виктимного поведения должно проводиться на двух основных уровнях: как следствие социального процесса и как индивидуальная девиация.

В. А. Лефтеров и Т. М. Вакулич считают, что такие разные позиции позволяют рассматривать виктимность сквозь призму отклоняющегося от нормы поведения как проявление болезненной зависимости и как нарушение семейного взаимодействия, пример дисфункциональной модели семьи, в которой личности ее членов испытывают негативное влияние, в результате чего не удовлетворяются их потребности в самореализации и личностном росте [7].

Р. Б. Головкин, С. В. Дикопольцев и Л. К. Фортова относят виктимное поведение к лиминальному, или пороговому, поведению, включающему в себя как элементы правомерности, так и противоправности [3, с.125].

С нашей точки зрения, виктимное поведение является отклонением и может выступать как явление, отклоняющееся от социальной, психической и моральной норм. Индивидуальная виктимность как отклонение от норм безопасного поведения, от процесса самосохранения человека (общности) детерминируется также антагонизмом между уровнями признания (социальный аспект), возможностей (психологический аспект) и притязаний (моральный аспект).

Социальное отклонение проявляется в виде статусных характеристик ролевых жертв и поведенческих девиаций от норм безопасности. Криминальная виктимность определяется через социально-отклоняющуюся активность субъекта [9, с. 11], через совокупность отклонений от безопасного поведения, от безопасного образа, стиля жизни, ведущую к повышенной уязвимости, доступности, привлекательности такого субъекта для правонарушителя. Виктимность как и любой иной вид девиаций определяется соотношением демографических и социально-ролевых факторов, ориентирующих индивида (социальную группу) на удовлетворение определенных потребностей безопасного поведения с заданными обществом возможностями их удовлетворения, равно как и иными общими политическими, социальными и экономическими условиями жизнедеятельности общества.

Виктимное поведение как отклонение от психической нормы можно рассматривать как патологическую виктимность, страх перед преступностью или иными аномалиями.

Так, по мнению психологов, люди, сознательно или бессознательно избирающие социальную роль жертвы (установка на беспомощность, нежелание изменять собственное положение без вмешательства извне, низкая самооценка, запуганность, повышенная готовность к обучению виктимному поведению, усвоению виктимных стереотипов со стороны общества и общины), постоянно вовлекаются в различные криминогенные кризисные ситуации с подсознательной целью получить как можно больше сочувствия, поддержки со стороны, оправданности ролевой позиции жертвы.

Трусость и податливость могут сочетаться с повышенной агрессивностью и конфликтностью жертв-психопатов, истероидов, избирающих позицию «обиженного» с целью постоянной готовности к взрыву негативных эмоций и получению удовлетворения от обращения негативной реакции общества на них, усилению ролевых свойств жертвы.

К числу психических девиаций виктимного характера могут быть отнесены и определенные расстройства психической деятельности, затрудняющие социальную адаптацию и в определенных случаях носящие патологический характер (мазохизм, садизм, эксгибиционизм, патологический эротизм-нимфомания). Не останавливаясь подробно на анализе указанных форм виктимных девиаций, рассматриваемых обычно в работах по психоанализу и психиатрии [5, с. 180 – 184, 226; 11, с. 68 – 70], отметим, что садистско-мазохистские комплексы порой находят свое выраженное проявление в среде жертв преступлений, могущих, с определенной долей допущения, быть отнесенными к рецидивным жертвам.

Вместе с тем для рецидивных «прирожденных» жертв свойственны не только виктимные девиации психики.

Прирожденная жертва чаще всего оказывается лицом, страдающим от дефицита жизненности, человеком, который очень опасается, что его невезучесть является его виной, не пытаясь это никак изменить. Такое лицо предпочитает жить в мире собственных фантазий, прячась от реалий современного мира, поэтому стороннее воздействие, столкновение с действительностью, когда оно происходит, зачастую бывает фатальным [1, с. 608].

Виктимные моральные отклонения выражаются в интериоризации виктимогенных норм, правил поведения виктимной и преступной субкультуры, виктимных внутриличностных конфликтах, поведении, связанном с усвоением и воплощением в образе жизни субъектов виктимных стереотипов и состояний, связанным с оценкой самого себя как жертвы, переживанием собственных бед и неудач как детерминированных исключительно личностными качествами либо, наоборот, – враждебным окружением.

В этой связи осознание себя жертвой, виновной в причинении ей вреда, покаяние и переживание этого состояния не могут не признаваться определенными отклонениями от нормативов безопасного поведения, ведущих к виктимным поведенческим реакциям.

Несомненно, уровень виктимности может быть в пределах нормы, а может выходить за рамки нормы, проявляться как дезадаптация личности или нарушение паттернов его взаимодействия со средой [6, с. 73 – 75].

Итак, именно комплексное, системное определение феномена криминальной виктимности как социального, психологического и морального отклонения от норм безопасного поведения, обуславливающего потенциальную или реальную способность субъекта стать жертвой преступления, снимает отраженную многими авторами противоречивость любой односторонней концепции виктимности: от описания поведенческой, биопсихической предрасположенности к формированию виктимного потенциала до ее полного отсутствия.

Литература

1. Colin Wilson. The Mammoth book of true crime. New York : Carroll & Graf Publishers, Inc., 1988.
2. Webster's new collegiate dictionary. Springfield, Mass. : Merriam Webster, G. & C. Merriam company, 1980.
3. Фортова Л. К. Аддиктивная детерминация противоправного поведения несовершеннолетних : монография. Владимир : Изд-во ВГГУ, 2010. 190 с.
4. Горшенков Г. Н. Криминология. Введение в учебный курс. Сыктывкар, 1995. 237 с.
5. Кон И. С. Введение в сексологию. М. : Медицина, 1989. 336 с.
6. Кузнецова Л. Э., Ерошенко А. Н. Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи // Актуальные вопросы современной психологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февр. 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 73 – 75.
7. Лефтеров В. А., Вакулич Т. М. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуациях домашнего насилия // Психология и право. 2013. № 2 : [портал психологических изданий PsyJournals.ru] [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61022_full.shtml (дата обращения: 20.01.2015).
8. Мудрик А. В. Виктимология. М. : Магистр, 2002. 320 с.

9. Сабитов Р. А. Посткриминальное поведение (понятие, регулирование, последствия). Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та, 1985. 120 с.
10. Сибиряков С. Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи (методологические и прикладные проблемы). Волгоград : Изд-во ВЮИ МВД России, 1998.
11. Старович З. Судебная сексология. М. : Юрид. лит., 1991. 154 с.

A. A. Kulakova

CRIMINAL VICTIMIZATION AS A SOCIAL DEVIATION

The article is devoted to the study of criminal victimization of a person as a form of social deviance. Classification of victimization activity forms and victimization character of mental deviations are discussed.

Key words: *victimization, victimization behavior, safe behavior, norm, victimization deviation.*

УДК 159.923

В. Е. Лапшин

**САМОРАЗРУШАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ
СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

В данной статье автор рассматривает причины, факторы и условия, приводящие к разрушительному поведению личности. Анализируются концепции превенции данного явления.

Ключевые слова: *деструктивное поведение, деструкция, аутодеструктивное поведение, синергетика, превенция.*

Деструктивность – это разрушение, исходящее от человека и направленное вовне, на внешние объекты, или внутрь, на самого себя [10].

В «Новейшем словаре иностранных слов и выражений» деструктивность трактуется как «разрушительность, стремление к порче; неплодотворность» [12].

Если рассматривать понятие «аутодеструктивное поведение» в широком семантическом аспекте, необходимо определить его этимологию.

В кратком словаре иностранных слов обозначено: деструкция (лат. *destructio*) – разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо [12]. С. И. Ожегов трактует слово «поведение» как образ жизни и действий [13].

На наш взгляд, саморазрушающее поведение личности целесообразно рассматривать в контексте синергетического подхода.

Таким образом, определяем, что аутодеструктивное поведение представляет собой образ жизни и действий

индивида, приводящий к нарушению структуры его личности, разрушению психического и физического здоровья и в конечном счете к преждевременному прекращению жизни.

Первые представления о феномене «деструктивность» содержатся в работах А. Адлера, В. Штекеля, К. Г. Юнга, С. Шпильрейна, З. Фрейда, Э. Фромма.

Одна из наиболее известных теорий, объясняющих наличие разрушительного начала в природе человека, – это концепция З. Фрейда, который отмечал, «что у всех людей имеют место деструктивные, то есть антиобщественные и антикультурные тенденции и что у большого числа лиц они достаточно сильны, чтобы определить собою их поведение в человеческом обществе» [19].

По мысли Э. Фромма, объяснение деструктивности следует искать «не в унаследованном от животного разрушительном инстинкте, а в тех факторах, которые отличают человека от животных предков». Это утверждение включает в себя основание для различия между двумя совершенно разными видами агрессии: «доброкачественной», оборонительной, служащей делу выживания индивида и рода, имеющей биологические формы проявления и затухающей по мере уменьшения опасности, и «злокачественной», биологически неадаптивной, характеризующейся деструктивностью и жестокостью, которые свойственны только человеку, ибо, по мнению Э. Фромма, «только человек бывает деструктивным независимо от наличия угрозы самосохранению и вне связи с удовлетворением потребности» [20].

«Жестокость разрушает душу и тело и саму жизнь; она сокрушает не только жертву, но и самого мучителя. В

этом пороке находит выражение парадокс: в поисках своего смысла жизнь оборачивается против себя самой» [8].

Термин «деструкция» применительно к личностным патологиям стал использоваться лишь в последние годы. Так, А. О. Бухановский определяет деструкцию как «патологический процесс разрушения сложившейся к началу болезни структуры личности в целом или отдельных ее компонентов. Деструкция приводит к разнообразным по выраженности и структуре дефектам личности» [4].

Под аутодеструктивным (греч. *autos* – сам) поведением понимают поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, препятствующее личностному развитию и угрожающее целостности самой личности [10]. Концепцию аутодеструктивного (саморазрушительного) поведения человека сформулировал Н. Фарбероу. Ученый рассматривает в качестве саморазрушительных паттернов поведения не только завершённые самоубийства, но и алкоголизм, токсикоманию, наркотическую зависимость, пренебрежение врачебными рекомендациями, трудовое, делинквентные поступки, неоправданную склонность к риску, опрометчивый азарт [1].

В Новейшем словаре иностранных слов и выражений саморазрушительное поведение трактуется как «совершение любых действий (над которыми у человека имеется некоторый реальный или потенциальный волевой контроль), способствующих продвижению индивида в направлении более ранней физической смерти» [12].

Напряженная социально-экономическая ситуация, сложившаяся в

последние годы, способствует ломке устоявшихся стереотипов в различных сферах жизнедеятельности нашего общества. Для молодого человека этот процесс принимает драматические, а порой и трагические очертания, нередко приводя его к выбору деструктивных вариантов психологической защиты от неблагоприятных жизненных условий.

Среди паттернов деструктивного поведения современной молодежи следует выделить:

- немотивированную агрессию;
- злоупотребление алкоголем;
- табакокурение;
- потребление психоактивных веществ;
- девиантность и делинквентность;
- гэмблинг, лэрнинг и другие формы аддикций;
- пренебрежение нормами культуры здоровья;
- стремление к неоправданному риску, занятия экстремальными видами спорта;
- суицидальную готовность.

В более широком смысле аутодеструктивными действиями считают также некоторые религиозные обряды, сопровождающиеся самоистязанием и жертвами, жестокую эксплуатацию, войны, т.е. все те осознанные ауто- и гетероагрессивные проявления, которые приводят к индивидуальному или массовому саморазрушению и самоуничтожению людей [9].

Деструктивное поведение подростков характеризуется различными формами авитальной активности, то есть деятельности, направленной на сокращение и (или) прекращение собственного биологического и социального

функционирования. При этом человек активными или пассивными действиями разрушает свое здоровье и прекращает свою жизнь, причиняя биологический, психологический, социальный, экономический вред себе, близким и обществу в целом.

А. Волков считает, что авитальная активность проявляется в следующих формах:

- биологическое саморазрушающее поведение (суицидальные проявления);
- биосоциальное саморазрушающее поведение (хроническое самоотравление или злоупотребление психоактивными веществами – никотином, алкоголем, наркотиками и т.д.);
- социальное саморазрушающее поведение (побег из дома, бродяжничество, гэмблинг и др.) [6].

Практика показывает, что профилактическая работа с ориентацией на отдельные формы аутодеструктивного поведения неэффективна. Например, если лишить подростка возможности принимать наркотики, это может привести к развитию другой формы его авитальной активности, вплоть до суицидальных попыток.

В рамках проекта «Профилактика деструктивного поведения в детско-подростковой среде на территории Перми и Пермской области», включенного в городскую целевую программу «Профилактика алкоголизма, токсикомании и ВИЧ-инфекции на территории г. Перми на 2004 – 2006 гг.», были проведены диагностические исследования 1000 школьников, в ходе которых получили следующие результаты:

1. Около 48 % обследованных подростков оказались в группе риска с различной степенью тяжести.

2. Установлена субъективная оценка качества собственной жизни у подростков среднего и старшего школьного возраста: 72 % из них оценили качество своей жизни как удовлетворительное; 26 % – как малоудовлетворительное и 2 % – как неудовлетворительное.

3. Выявлена корреляция между оценкой качества собственной жизни и гендерными, возрастными характеристиками, местом обучения, различными проявлениями авитальной активности.

4. Злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами распространено среди подростков среднего и старшего школьного возраста: 22,6 % подростков отмечают эпизоды злоупотребления алкоголем, 5,6 % – злоупотребляли алкоголем периодически и 2,7 % – систематически; 3,7 % подростков эпизодически употребляли наркотики, 1 % – периодически и 0,9 – систематически; 23 % подростков злоупотребляли никотином.

5. Выявлена зависимость частоты и характера злоупотребления алкоголем, наркотиками, другими психоактивными веществами от пола, возраста, особенностей характера и места обучения (имеют место значительные колебания по частоте злоупотреблений подобного рода в различных образовательных учреждениях – от 1,4 % обследованных подростков в одной школе до 6,8 % – в другой; максимальная распространенность злоупотреблений выявилась у подростков, воспитывающихся в детских домах).

6. Широкое распространение среди подростков среднего и старшего возраста имеют проявления авитального поведения в форме:

- пресуицидальной активности (усталость от жизни ощущают 48,4 %; потерю интереса к жизни – 29,2 %; желание умереть возникает у 18,3 %, уснуть и не проснуться – у 17 %; не ждут от жизни ничего хорошего 24 % опрошенных (каждый из респондентов имел возможность выбрать более одного варианта ответа на каждый вопрос));

- суицидальной активности (мысли о самоубийстве посещали 17,9 %, испытывали суицидальную готовность – 10,1 %, совершали суицидальные попытки – 5,2 % опрошенных);

- парасуицидальной активности (проявления самоповреждающего поведения наблюдается у 8,8 %, отсутствие желания иметь собственных детей демонстрируют 19,9 % респондентов).

7. Зафиксирована прямая связь между злоупотреблением различными психоактивными веществами и другими формами авитальной активности.

Анализ результатов проведенных мероприятий позволил специалистам сделать выводы о необходимости:

1) разработки специальных методов исследования структуры и выраженности авитальной активности у детей младших школьных возрастных групп;

2) организации курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов психолого-педагогического профиля в школах, а также представителей других ведомств (здравоохранения, социальной защиты, правопорядка и т.д.);

3) налаживания выпуска научно-методической и информационной литературы, разъясняющих публикаций в средствах массовой информации по проблемам авитальной активности молодежи [5].

Исследования, проведенные Л. И. Рябовой, показывают, что более половины наших детей испытывают в той или иной мере желание расстаться с жизнью [15].

Не менее красноречивы и другие показатели социального здоровья детей и подростков.

Здоровье детского населения ухудшается: каждый пятый ребенок рождается больным или заболевает сразу после рождения; более 1 млн детей являются инвалидами; за время школьного обучения число физически здоровых детей сокращается в пять раз. Лишь 14 % выпускников средней школы можно считать действительно здоровыми. Около 2,5 млн детей школьного возраста нигде не обучаются (на них приходится 40 % преступлений, зафиксированных среди несовершеннолетних). Более 2 млн детей и подростков бродяжничают; число детей-сирот превысило 650 тыс. (причем 95 % из них – социальные сироты, имеющие живых родителей). Около 40 % детей подвергаются насилию в семьях, школах, 16 % учащихся испытывают физическое, а 22 % – психологическое насилие со стороны педагогов. К 17 годам половина подростков составляет группу риска по алкоголизму в связи с частым употреблением алкогольных напитков (причем девушек среди них на 10 % больше, чем юношей). Заболеваемость сифилисом среди детей до 14 лет за последние три года выросла в 2,4 раза, а среди подростков – более чем в 20 раз. Растет заболеваемость туберкулезом, СПИДом [15].

Уже в возрасте до трех лет 9,6 % детей имеют явную психическую патологию; среди дошкольников лишь у 45 %

отсутствуют признаки болезненных отклонений в психике, показатели которых продолжают расти ежегодно на 8 – 12 %; среди школьников распространенность нервно-психических расстройств достигает 70 – 80 % [18].

У 93 – 95 % детей со школьной дезадаптацией выявляются те или иные психические нарушения. Среди детей-бродяг психически здоровыми могут быть признаны не более 6 %, а нуждаемость в различных видах психотерапевтической помощи у сирот, длительно живущих в детских домах, достигает 100 %. Около 80 % лиц, попадающих в учебно-воспитательные учреждения для девиантных детей, требуют срочной психокоррекционной помощи. Но только 10 % всех нуждающихся в психиатрической помощи детей получают ее в государственной системе охраны психического здоровья. С каждым годом увеличивается число детей и подростков с проблемами развития и поведения или с социальной дезадаптацией; таких детей, по данным разных источников, от 48 до 63 % [17, с. 32].

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире ежегодно от 500 тыс. до 1 млн чел. кончают жизнь самоубийством. По оценке ВОЗ, уровень самоубийств 20 чел. на 100 тыс. населения является критическим, а более 40 чел. – экстремальным. Начиная с 90-х гг. XX века, уровень самоубийств в России приблизился к отметке 40 на 100 тыс. В 2003 г. этот показатель по России составил 36,1 на 100 тыс. чел. От самоубийств в нашей стране ежегодно погибают около 2800 детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет.

Современная Россия занимает первое место в мире по числу самоубийств.

Почти половина наших сограждан, уходящих из жизни, наложив на себя руки, – это люди, не достигшие 30-летнего возраста. 79 % самоубийств объясняется агрессивностью и озлобленностью, 10 % – безысходностью, 15 % составляют экономические параметры и 5 % – неизвестные факторы. Таким образом, по крайней мере, в 80 % случаев люди умирают от материального и духовного дискомфорта и утраты смысла жизни [14].

Мировой опыт показывает: для того, чтобы число самоубийств существенно снизилось, необходима государственная медико-социальная система по их предотвращению. Германия, Финляндия, Швеция, Япония в отличие от России организовали такие службы и добились положительных результатов.

Аксиологический дискурс понятий жизни и смерти достаточно серьезно представлен в теоретических изысканиях исследователей многих направлений современной науки. Однако сложность постановки проблемы ценности жизни в целом обуславливает направленность исследователей на конкретизацию и пристальное изучение отдельных ее аспектов. Подобное аспектирование ограждает от продолжительных блужданий в поисках глубинных оснований вопроса и, следовательно, от возможных заблуждений.

Отметим несколько моментов, относящихся к жизненной аксиологии. Ощущение (в отличие от осознания) ценности жизни вполне диффузно и в соответствии с гипотезой недостаточности (вытекающей из законов диалектики) наиболее четко представлено, когда обеспеченность этой ценностью

наименьшая. Таким образом, наибольшей значимостью жизнь обладает в ситуациях угрозы существованию, причем угрозы внешнего характера. В этих случаях желание жить достигает наивысшего предела – борьбы за жизнь. Однако в ситуациях тяжелой болезни, инвалидности стремление часто противоположно, здесь угроза исходит от самого индивида, и жизнь часто обесценивается.

Тем не менее, если мы будем абсолютизировать постулат о «стоимости» жизни, то есть вероятность впасть в другую крайность – в постоянные поиски платы за жизнь. Такой путь зачастую предъявляет повышенные требования к эффективному проживанию (чтобы было за что «платить»), а следовательно, к «справедливому» обмену.

Без достижения достаточно высокого уровня цены человеческой жизни невозможно построение правового государства. Должен существовать интегральный критерий, оценивающий эту цену, как происходит с определением качества жизни. Он должен вместить в себя множество показателей. В числе этих показателей наряду с проблемой суицидов полярные, а именно: право на смерть и право на жизнь, отраженные в практиках эвтаназии и смертной казни. Основным аргументом в пользу применения одной и отмены другой служат гуманизм и человеколюбие как принципы демократического сообщества. Но это на первый взгляд. На самом деле речь идет о степени вмешательства в судьбу человека со стороны закона и необходимости самозащиты от государства.

Сторонники эвтаназии полагают, что человек должен иметь возможность

уйти достойно (не в этом ли его абсолютное достоинство), и поскольку существует моральное право на смерть, то государство должно юридически подтвердить это право. Почему бы в этом случае не узаконить и самоубийство? Однако останавливают мировое сообщество примеры принудительной эвтаназии времен третьего рейха, сильные религиозные традиции и опасения, что не удастся защитить от умерщвления людей, которые этого не хотят. Важно четко знать – как только общество решит убивать, сразу появится желание убивать все новых и новых людей. И если некоторые страны получили прецедентное право в определенных ситуациях практиковать эвтаназию, то сегодняшнее российское общество в силу многих социальных и психологических причин не готово к этому.

Практика смертной казни подтверждает низкую общественную ценность человеческой жизни и предоставляет государству право совершать самое преднамеренное из убийств. Однако, если природа толкает нас на убийство, закон не должен следовать ей, он создан для того, чтобы исправлять природу. В противном случае – кровавы законы, кровава и мораль. Согласно исследованиям возрастает неприятие смертной казни: если в 1989 г. 16 % россиян высказывались за ее отмену, 31 % желали оставить применение на прежнем уровне, а 38 % – расширить, то в 2010 г. ответы распределились по соответствующим категориям как 29, 44 и 19 %. Отвержение смертной казни особенно характерно для молодежи, по-видимому, данный факт позволяет сделать положительный прогноз.

Таким образом, становится очевидным, что становление ценности человеческой жизни глубоко связано с развитием социальности. В связи с этим обращает на себя внимание ряд моментов.

Во-первых, ощущение ценности жизни достаточно изменчиво и наиболее четко представлено, когда обеспеченность этой ценностью наименьшая. Следовательно, наибольшей значимостью жизнь обладает в ситуациях угрозы существованию, причем угрозы внешнего характера. Во-вторых, по мнению исследователей, в одних случаях ценой жизни является смерть, в других случаях – бремя ответственности за каждый прожитый день, в-третьих – страдание.

В то же время сейчас в общественном сознании намечается переход от культуры полезности к культуре незаслуженного достоинства, предполагающей, что каждый человек рождается для того – сознает он это или нет, – чтобы нести миссию и делать все, чтобы уважение, достоинство, понимание другого человека становились сверхценностью. С позиций социальной антропологии человеческое достоинство, самооценку человеческой личности являются абсолютными социальными приоритетами. Без сомнения, с низкой общественной оценкой жизни человека теснейшим образом связано и его собственное фаталистическое отношение, причем связь эта не причинно-следственная, а взаимообуславливающая.

Если же рассматривать влияние государства на жизнь человека, то контроль распространяется на весь диапазон жизни и смерти: от рождения до смерти, по своей воле государственные

структуры либо наказывают человека, либо способствуют его выживанию. Отметим два момента этой проблемы.

1) из чего бы ни возникал смысл жизни – из процесса поиска или создания – в любом случае мы видим элементы активного конструирования своего смысла;

2) ответ на один из самых главных вопросов бытия – о смысле – требует больших внутренних усилий. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо собственную жизнь соотнести с более широкой и надындивидуальной категорией.

События последнего времени подтвердили, что экономическая разобщенность, крайняя социальная дифференциация, девальвация ценностей морали и нравственности в обществе оказали негативное влияние на общественное сознание различных социальных и возрастных групп населения нашей страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов личностного развития.

В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессия. Неудивительно в связи с этим, что аутодеструктивное поведение приобретает на нынешнем этапе развития нашего общества характер массового явления, что обуславливает повышенное внимание к нему все большего числа отечественных ученых.

В современной науке как с онтологической, так и с гносеологической точки зрения на первые роли выходят междисциплинарные исследования. Они ориентированы на синтез знаний из различных областей и на распространение естественно-научных подходов на науки о человеке и обществе и иные предметы, не имеющие собственного теоретического аппарата. Поэтому на протяжении нескольких последних десятилетий одним из основных источников новых взглядов на устройство мира стала синергетика, изначально направленная на выявление универсальных механизмов устройства и функционирования систем различной природы. Логика синергетической парадигмы подсказывает, что возможности даже индивидуального человеческого действия многократно возрастают вблизи моментов нестабильности (в точках бифуркации или вблизи моментов обострения), но вместе с тем возрастает и ответственность, которая ложится на плечи каждого из нас.

Всякие бифуркации влекут за собой и позитивные сдвиги, и определенные жертвы. Они служат одновременно показателем нестабильности и показателем жизнестойкости рассматриваемого объекта.

Во избежание трагических последствий для каждого молодого человека, оказавшегося перед выбором: «жизнь или смерть», необходимо инициирование таких флуктуаций, которые придут течению событий позитивный, жизнеутверждающий характер.

Литература

1. Farberow N. L. The many faces of suicide. New York, 1980. P. 16.
2. Volkova E. N. The Interdisciplinary Approach to the solution of Asocial Childhood Problems // X-th ISPCAN European Regional Conference on Child Abuse and Neglect «New Developments in Science and Practice Influences on Child Protection». Germany, Berlin, 11 – 14, September, 2005. Berlin, 2005. 80 p.

3. Бодалев А. А. Быть борцом – значит быть человеком // Педагогика. 2008. № 3. С. 3 – 6.
4. Бухановский А. О. Общая психопатология. Ростов н/Д., 2000, С. 228.
5. Вагин Ю. Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). Пермь : Изд-во ПРИПИТ, 2001. 292 с.
6. Волков А. Профилактика деструктивного поведения и авитальной активности // Народное образование. 2005. № 7. С. 144 – 148.
7. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2007. 256 с.
8. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М., 2003. С. 33.
9. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. С. 46.
10. Краткий словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина. М., 1950. С. 105.
11. Ладыкова О. В. Психологические особенности взаимодействия команды специалистов, работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. С. 26.
12. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск, 2001. С. 271.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1984. С. 454.
14. Положий Б. Почему мы не хотим жить? // Аргументы и факты. 2008. № 39. С. 9.
15. Рябова Л. И. Актуальные проблемы профилактики деструктивных форм поведения : сб. материалов IV Фестиваля профилакт. программ «Поколение плюс». 27 – 31 марта 2006 г. Пермь, 2006. С. 39.
16. Социология : энциклопедия. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 262.
17. Сторчак В. Толерантность в социокультурном и политическом пространстве современной России. URL: [http:// www. religare. ru/ article27019.htm](http://www.religare.ru/article27019.htm) (дата обращения: 10.01.2015).
18. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах / сост. А. Н. Моховиков. М., 2001. С. 274.
19. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. М. : Политиздат, 1990. С. 96.
20. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ, 2006. С. 25.

V. E. Lapshin

SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR AS A SUBJECT SYNERGETIC ANALYSIS

In this article, the author examines the causes, factors and conditions that lead to destructive behavior of the individual. The concept of prevention of this phenomenon is analysed.

Key words: *destructive behavior, destruction, auto-destructive behavior, synergy, prevention.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье проводится анализ современных подходов к профилактике зависимостей у детей и подростков. Отмечается тот факт, что в связи с актуальностью проблемы аддиктивного поведения подрастающего поколения серьезно рассматривается работа в области профилактики зависимостей исследователями и педагогами не только в России, но и за рубежом. Несомненно, что наряду с изучением имеющихся концепций необходимо создание новых в области профилактики зависимостей.

Ключевые слова: профилактика аддиктивного поведения, негативные последствия, жизненные навыки, концепция поведенческой альтернативы наркотизации, риск употребления наркотиков, укрепление здоровья.

Основным направлением охраны здоровья населения ВОЗ определила профилактическое, способное искоренять причины возникновения и развития болезней и создавать условия охраны здоровья и воспитания физически здоровых и духовно крепких людей [1].

Жизнь подтверждает тот факт, что легче не допустить отклонений в действиях или поведении ребёнка, чем бороться с негативными последствиями этих отклонений.

В связи с актуализацией проблемы различных зависимостей (алкогольной, наркотической, токсикоманической и др.) предпринимать профилактические меры по их преодолению вынуждены различные государственные и негосударственные структуры, реализовывая разнообразные программы, проекты, планы и проводя акции. Можно несомненно отметить тот факт, что ситуация в области профилактики аддикций несовершеннолетних за последние годы стала меняться в лучшую сторону.

Общество, осознав всю серьёзность проблемы, начинает предпринимать активные действия по пути спасения подрастающего поколения.

Проведенные научные исследования в области профилактики аддиктивного поведения подростков позволили разработать методологические основы первичной, вторичной и третичной профилактики наркомании и алкоголизма. Определены факторы риска, способствующие началу наркотизации, а также факторы, обеспечивающие устойчивость личности. Сформулированы задачи профилактической деятельности, основные направления и организационные основы построения профилактических программ, разработана система технологий профилактики. В области первичной, вторичной и третичной профилактики выделены как медико-психологические (психотерапевтические), так и социальные и педагогические технологии [2].

Специалисты разной направленности действуют в соответствии со своей специализацией – медики и психологи акцентируют внимание на развитии адаптивной личности – развивающейся и способной преодолевать проблемы и трудности. Социальные работники и педагоги создают мотивацию на здоровый образ жизни и занимаются формированием социально-поддерживающей системы, т.е. обучением и информированием родителей, учителей, сверстников и созданием благоприятного климата в коллективе.

Мы акцентируем внимание на педагогической профилактике аддиктивного поведения подростков. Остановимся на ней подробнее.

Существенный прогресс в области профилактики наркомании обеспечивается разработкой подходов, сфокусированных на понимании профилактики как превенции, учитывающей, прежде всего, психосоциальные и личностные факторы, препятствующие началу наркотизации [2].

Рассмотрим подробнее различные подходы в педагогической профилактике зависимостей от наркотиков и других психоактивных веществ, определённые исследователями Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским.

1. Распространение информации о наркотиках.

Данный подход является наиболее распространённым типом профилактических стратегий, базирующихся на предоставлении частичной информации о наркотиках, их вредности и негативных последствиях употребления (В. Д. Володин, Н. Н. Иванец, В. Е. Пелипас, 1999; Н. Н. Иванец, 1997; Т. И. Петракова, 2000; О. Л. Романова 1997; В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота, 1996).

Информация о наркотических средствах должна быть разноплановой: о влиянии наркотиков на организм, распространённости наркомании, об опасностях, возникающих при употреблении наркотиков, о психических проблемах, связанных с употреблением наркотиков.

Таким образом, можно отметить, что с помощью информационного подхода, скомбинированного с другими типами профилактики, формируется ориентировка на здоровый образ жизни, но это лишь повод для уменьшения употребления наркотиков и алкоголя, реально не влияющий на изменение поведения. Считаем, что необходимо делать упор на приобретение здоровьесберегающих знаний и навыков.

2. Аффективное (эмоциональное) обучение.

В данном случае нужно рассматривать ощущение переживания индивида, основываясь на том, что зависимость возникает у подростков, не умеющих выражать и определять свои эмоции, с низкой самооценкой, нерешительных. В этом случае профилактическая работа педагога состоит в повышении самооценки, определении значимых личностных ценностей, развитии навыков принятия решений, формировании способности справляться со стрессом.

3. Подход, основанный на роли социальных факторов.

Подход основан на теории социального научения А. Бандуры, утверждающей, что поведение индивида постепенно формируется в результате позитивных и негативных последствий его собственного поведения и воздействия примеров соответствующего и несоответствующего поведения окружающих (родителей, других родственников или значимых лиц из окружения).

Характеризуя этот подход, нужно отметить, что его особенностью является влияние на сверстников личного примера, так называемого личного влияния, на котором основываются программы профилактики: ролевые игры, техники усиления определённых видов социального влияния. Этот подход считается довольно успешным, поскольку наблюдается прекращение курения подростками, формируется система позитивных лидеров-сверстников.

4. Подход, формирующий жизненные навыки.

Жизненные навыки – это те навыки личного поведения и межличностного общения, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Данный подход базируется на понятии изменения поведения.

Теория социального научения А. Бандуры и теория проблемного поведения Р. Джессора являются основой этого направления, позволяя, с одной стороны, приблизиться к пониманию причин возникновения зависимости от наркотиков, а с другой – создать потенциально эффективные профилактические стратегии. Первая теория связывает данный подход с направлением социальных влияний, вторая – с социально-психологическим направлением, учитывающим проблемы, являющиеся актуальными в подростковом возрасте, включая употребление наркотиков, раннее сексуальное поведение, делинквентность и т.д. [5].

Автором подхода развития жизненных навыков является Д. Ботвин, разработавший программу повышения устойчивости к различным социальным

влияниям и индивидуальной компетентности у подростков.

С точки зрения концепции Р. Джессора, начальная фаза употребления наркотиков, наблюдающаяся преимущественно в подростковом возрасте, может быть: демонстрацией взрослого поведения; формой отчуждения от родительской дисциплины; выражением социального протеста и вызовом по отношению к ценностям среды; "инструментом" эксперимента; стремлением получить новый, ранее не познанный опыт; поиском удовольствия или ослабления; "открытием двери" в группу сверстников; средством стать участником определенного жизненного стиля; сигналом потребности в помощи в ситуации конфликта, напряжения; результатом давления со стороны социальной среды; актом отчаяния; ответом на определенные нарушения в психологическом и социальном развитии.

С точки зрения К. Харрельмана, подростки нуждаются в приобретении умения противостоять вовлечению в употребление наркотиков, будучи некомпетентными в других формах социального "разговора" со средой, и рассматривают психоактивные вещества как неотъемлемую часть среды. [4].

Модель может успешно претворяться в жизнь, но некоторые факторы требуют создания более углубленного профилактического подхода.

5. Альтернативная потреблению наркотиков деятельность.

Впервые концепция поведенческой альтернативы наркотизации была сформулирована в США в 1972 году Дохнером и базировалась на следующих позициях: 1) психологическая зависимость от наркотиков является результатом ее заместительного эффекта; 2) многие

формы поведения, направленного на поиск удовольствия, являются результатом изменения настроения или сознания личности; 3) люди не прекращают использование психоактивных веществ, улучшающих настроение, или поведение, направленное на поиск удовольствия, до тех пор, пока не имеют возможности получить взамен что-то лучшее; 4) альтернативы наркотизации являются еще и альтернативами дистрессам и дискомфорту, которые сами по себе приводят к саморазрушающему поведению [4].

Сторонники этого подхода считают, что уменьшить риск употребления наркотиков поможет специфическая позитивная активность. Американскими исследователями подчеркивается необходимость формирования направленности на развитие информированной личности, значимых интерперсональных связей, профессиональных навыков, эстетических установок, творческого и интеллектуального опыта, социально-политической вовлеченности. В Германии подобное направление было развито Силберейсеном и сотрудниками, причем упор делался на выработку "функционального эквивалента" как ключевой позиции каждой профилактической стратегии. Предлагалось исходить из психологической модели употребления наркотиков, основывающейся на понимании того, что употребление наркотических веществ является попыткой преодоления негативных моментов различных фаз развития в жизни молодого человека [4].

Выделяют четыре программы, основывающиеся на этом подходе. К ним относятся: 1) предложение специфической позитивной активности (например, путешествия с приключениями), которая как вызывает сильные эмоции, так и предполагает преодоление различного

рода препятствий; 2) комбинация специфических личностных потребностей со специфической позитивной активностью; 3) поощрение участия во всех видах такой специфической активности; 4) создание групп поддержки молодых людей, заботящихся об активном выборе своей жизненной позиции [4].

6. Подход, основанный на укреплении здоровья.

Укрепление здоровья (health promotion) – это процесс, помогающий индивиду и общественным группам усилить контроль над определенными параметрами здоровья и, таким образом, улучшить его [3]. Цель программы этого подхода – развитие здоровой личности, которая ведет здоровый образ жизни. Подход охватывает в основном учащихся, поскольку школьное обучение позволяет регулярное и систематическое обучение и воспитание по этой программе, изменяющий тип и структуру школьного образования. Работа ведется с семьей и средой общения, в которой живет ребенок, охватывая школьную среду и взрослых, связанных с ней.

Считаем, что действия этого подхода, рассчитанные на длительный период, имеют положительный эффект в результате усиления внутренних резервов человека и его готовности их (резервы) использовать.

7. Интегративный подход.

Этот подход состоит из разных (различных) компонентов других подходов, что приводит к наилучшим результатам в профилактике аддиктивного поведения подростков.

Составными компонентами интегративных профилактических программ часто являются знания о психоактивных веществах и последствиях их употребления, развитие мотивации на

укрепление здоровья, формирование жизненных навыков (разрешения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки, противостояния давлению употребить психоактивные вещества и защиты себя и других сверстников в ситуациях, связанных с возможным их употреблением). Несовместимая с употреблением вредных веществ альтернативная деятельность (спорт, творчество, культурные мероприятия, хобби и т. д.) и формирование системы ценностей, норм поведения и жизненного стиля, как правило, являются компонентами интегративных профилактических программ [4].

Проанализировав ряд современных отечественных и зарубежных подходов к профилактике зависимостей у детей и подростков, можно констатировать, что в современных условиях они недостаточно эффективны и требуют доработки, так как имеют как достоинства, так и недостатки, поэтому необходимы новые концепции. Проблема профилактики аддиктивного поведения подростков настолько серьезна, что необходимо четкое её понимание и глубокое изучение, чтобы определить, какие личностные и средовые ресурсы помогают сохранять здоровье и успешно справляться с требованиями среды, в том числе – преодолевать искушение.

Литература

1. Аддиктивное поведение молодежи и его профилактика [Электронный ресурс]. URL: http://knowledge.allbest.ru/psychology/2c0a65635b3bd68a5c43b88421306d37_0.html (дата обращения: 28.01.2015).
2. Вторичная профилактика аддиктивных форм поведения у детей и подростков : пособие для врачей [Электронный ресурс]. URL: niigd.ru/pdf/23.pdf (дата обращения: 27.01.2015).
3. Подросток на перекрестке эпох / под ред. С. В. Кривцовой. М. : Генезис, 1997. 146 с.
4. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. М. : Радуга, 2004. 192 с.
5. Спрангер Б. Е. Анализ состояния обучающих программ "Формирование жизненных навыков" в мире // Вопросы наркологии. 1994. 322 с.

E. V. Shalomova

MODERN APPROACHES OF DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCHERS AND EDUCATORS TO PREVENTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS DEPENDENCE

The article is devoted to the analysis of modern approaches to the prevention of children and adolescents dependence. It is highlighted that due to the urgency of the addictive behavior problems of the younger generation the work in the field of prevention of addictions is considered actual by researchers and teachers not only in Russia but also abroad. There is no doubt that along with studying the existing concepts it is necessary to create new ones for prevention of dependency.

Key words: *prevention of addictive behavior, negative consequences, life skills, concept of behavioral alternative of a narcotization, the risk of the use of drugs, health promotion.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УКД 152.4

*Н. В. Курасов,
И. А. Ледовских,
Н. А. Ручкова*

ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ ОДАРЕННОСТИ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматриваются основополагающие отечественные и зарубежные психологические исследования явления одаренности. На основе теоретического анализа авторы высказывают ряд критических мыслей по отношению к современной гуманитарной парадигме и ее пониманию природы одаренности.

Ключевые слова: одаренность, творчество, интуиция и инсайт, интеллект, креативность.

При анализе продукта творческой деятельности всегда учитывается его уникальность, и в этом заключается основная проблема психолого-педагогического подхода – сложно говорить о диагностировании творческих способностей, обладая существующими в гуманитарной науке неопределенными критериями этого понятия [5]. Говоря о творчестве в рамках современной психологии, часто приводят слова Л. С. Выготского, который под творческой деятельностью подразумевал процесс, направленный на создание «субъективно нового». Если же при определении понятия творчества опираться на то, что одаренность человека оценивается по конечному результату его деятельности, говорить стоит не о «субъективно новом», а о создании «объективно нового», иными словами, создании того, чего не было до решения какой-либо проблемы и было представлено в новом непривычном виде.

Очевидно, что для творчества необходимы соответственные способности, те индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого. В основу определения этого понятия, наиболее часто используемого в сфере изучения интеллектуальной и творческой деятельности, легли признаки, выделенные Б. М. Тепловым в области дифференциальной психофизиологии, и его определение очень емко отражает суть способностей: «...способностями являются только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [3, с. 25]. Опираясь на закономерную связь, определяющую основу возникновения

таланта «задатки – склонности – способности – талант», мы получим следующее определение творческих способностей: это индивидуальные особенности и качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Одаренность, в свою очередь, является «качественно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [11].

Прежде чем перейти к вопросу о том, что определяет эту возможность и современным психолого-педагогическим методам измерения творческих способностей, следует обратить внимание на характеристику свойств творческой деятельности. В первую очередь – это характеристики, связанные с интуитивной и бессознательной деятельностью [5]. Несмотря на очевидные сложности теоретического структурирования интуитивных процессов, не поддающихся прямому изучению, в психологии существует ряд исследований. Так, Г. Уоллес в 1926 году выделял четыре стадии принятия интуитивного творческого мышления (подготовку, инкубацию, озарение и верификацию), а Д. Девидсон выделял несколько видов инсайта: инсайт «избирательного декодирования», посредством которого индивид отделяет адекватную информацию от неадекватной; инсайт «избирательного комбинирования», позволяющий успешно комбинировать элементы информации; инсайт «избирательного сравнения», позволяющий связать наличную информацию с той, что уже содержится в памяти [12].

Эти классификации, разумеется, нельзя назвать универсальными или же исчерпывающими сложность природы интуитивного мышления, но благодаря им, по меньшей мере, становится очевидным то, что феномены интуитивности и инсайта являются результатом достаточно долгой и упорной работы, а не возникают «из ниоткуда».

Учитывая ряд сложностей в диагностике способностей, мы все же можем привести ту характеристику творческого процесса, которая отражает суть этого явления: «творческий процесс функционирует как единая целостная система, и в качестве основных ее характеристик выделяют: доминирование бессознательных компонентов психики, спонтанность, непредсказуемость результата, автономность, аффективность, символизм проявлений, релятивизацию противоположностей, а также широкий временной диапазон – от спрессованности в мгновение до развернутости и дифференцированности различных этапов» [10].

Далее возникает проблема характерных особенностей творческой личности. В научной среде существовало немало точек зрения, ассоциирующих творчество с неврозом или патологией. У такого подхода были свои серьезные аргументы – и автобиографические данные многих «безумных гениев», и выделенные характеристики основных свойств творческого акта: бессознательность, спонтанность, измененность состояния сознания при вдохновении, а также неконтролируемость волевого процесса. В. Н. Дружинин в «Психодиагностике общих способностей» развивает тему бессознательности в творчестве следующим путем: «Творчество

есть выход за пределы заданного («Поверх барьеров!»). Это лишь негативное определение творчества, но первое, что бросается в глаза, – аналогия поведения творческой личности и человека с психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, принятого» [3, с. 355].

Истоки подобных представлений исходят из работы 1863 года «Гениальность и помешательство» Ч. Ломброзо, в которой весьма убедительно для того времени говорилось о прямой корреляции между патологией и творческой одаренностью. В дальнейшем это положение встречалось в ряде многочисленных работ – Л. Кронбах считал основополагающим в творческих способностях слабую регуляцию мыслительного процесса, Г. Домино считал, что творчески одаренные дети имели матерей с ярко выраженными патологическими особенностями, а Ф. Баррон утверждал: «для того, чтобы быть творческим, надо быть немного невротиком; и, как следствие, эмоциональные нарушения, искажающие «нормальное» видение мира, создают предпосылки для нового подхода к действительности» [3].

Однако во всех этих выводах есть существенные недостатки – то, что В. Н. Дружинин называет «иллюзией восприятия» [3]. Эта иллюзия выражается в желании ряда исследователей найти некое универсальное определение творческого человека, наделить его индивидуальность определенными девиациями и взять это за критерий одаренности. Разумеется, нельзя отрицать того, что творческим людям свойственно нестандартное поведение, однако это поведение можно успешно имитировать, сознательно добиваясь

максимального эффекта «чужачества». Иными словами, аналогия поведения творческого человека с невротиками привлекательна не только для таланта, но и для имитатора, и этому утверждению есть масса примеров в парадоксальном искусстве и явлении постмодернизма. Исходя из этого, мы понимаем, насколько проблематично отличить реальные способности человека от их имитации, и вновь сталкиваемся с проблемой диагностики.

Современные психолого-педагогические тесты, направленные на диагностику творческих способностей, в большинстве своем обусловлены достаточно умозрительными представлениями о природе интеллекта – «умственной энергии» Ч. Спирмена, «текущем» и «кристаллизованном» видах интеллекта Р. Кэттелла и, наконец, тестами Айзенка для измерения коэффициента интеллекта (IQ), на основе которых Е. Торренсом были разработаны батареи тестов на диагностирование креативности.

Интеллект в классическом понимании подразумевает объем знаний у человека и способность манипулировать ими, другими словами, – способность к комбинаторной мыслительной деятельности. Исходя из определения творческой деятельности, следует очевидный факт – одаренный человек по определению интеллектуален [2], а главным критерием его интеллектуальности является способность к созданию новейшего, того, чего не было до решения творческой задачи в природе. Тесты IQ, в свою очередь, направлены на диагностирование интеллекта «социального», который представляет собой способность просчитывать ситуацию в социальном плане,

обладать необходимой компетентностью для того, чтобы гармонично функционировать в социуме. Наличие данной способности обуславливает социальную успешность одаренного ученика, а его отсутствие, наоборот, доставляет одаренному ученику ряд социальных проблем. Таким образом, высокий уровень интеллектуального развития не всегда гарантирует ребенку успешность в общении с другими людьми, о чем подробно пишет Д. Б. Богоявленская в «Рабочей концепции одаренности», анализируя дисгармоничный тип развития у одаренных школьников [1].

Исходя из сопоставления понятий классического интеллекта и интеллекта социального, становится понятным, почему сами создатели тестов измерения коэффициента IQ настаивали на том, что эти тесты ни в коем случае нельзя применять в качестве сортировки людей (то есть отделения талантливых, способных учеников от учеников со средними способностями). Так или иначе длительное применение психологических тестов с целью отбора одаренных детей не принесли никаких внятных результатов – это факт из педагогической психологии и его ни в коем случае нельзя оставлять в стороне.

В то же время мысль о развитии юных талантов является чрезвычайно актуальной для современной педагогики и имеет под собой четкие практические цели, поскольку от правильно разработанной технологии работы с одаренными детьми зависит и совершенствование современной системы образования, и прогресс общества в сфере науки и искусства. Если мы сталкиваемся с проблемой диагностики

творческих способностей и одаренности ученика, мы должны провести анализ проблемы причинно-следственных связей, обуславливающих природу этих качеств – проблему соотношения биологических (врожденных) и социально обусловленных факторов в формировании одаренности.

Биологический подход подразумевает, что способности человека передаются по наследству, являются индивидуальным внутренним свойством мозга человека и могут развиваться в процессе жизни. Иными словами, индивидуальные различия мозга, наличие или отсутствие определенного физиологического субстрата определяет способности человека. В средовом подходе определяющим фактором, формирующим творческое развитие, является характер социальных взаимоотношений (общение с родителями, учителями и сверстниками), а именно – необходим эмоциональный положительный отклик на наличие творческой деятельности у ребенка.

Принципиальное противопоставление этих подходов кажется нам малообоснованным. Никто из значимых авторов по исследованию одаренности не отрицал простого факта: без врожденных способностей ни о какой одаренности не может идти и речи [4]. Более того, для педагогики не секрет, что ребенок наследует задатки (природные предпосылки развития тех или иных способностей), которые обусловлены именно морфологическими и функциональными особенностями строения мозга, органов чувств и органов движения.

Однако в то же время не исключено, что даже очень талантливый ребенок может пойти по пути асоциальности

(о проблемах влияния среды на одаренного ребенка говорилось выше), и при всем наличии материального субстрата, который он получает по наследству, было бы несправедливым сводить на нет социальную среду – факторы воспитания и образования, главной задачей которых является работа, направленная на реализацию врожденных способностей [9].

По сути, решение противоречий биологического и социальных подходов было еще у гуманистов эпохи Возрождения, которые весьма корректно и почти с научной обоснованностью определили проблему соотношения врожденного и приобретенного в структуре творческой одаренности. Они провозгласили мысль о врожденности способностей, в то же время гуманно отмечая, что их недостаток у отдельного человека может быть компенсирован воспитанием, образованием и самообразованием. Это положение не противоречит и современной гуманистической педагогике и главным задачам образования и воспитания ребенка.

О неприемлемости, антигуманности и некорректности биологического подхода зачастую говорят сторонники весьма идеализированных представлений о природе одаренности, к примеру, сторонники предположения о том, что проявление творческой активности у маленьких детей может быть явлением массового характера благодаря их непосредственной фантазии и увлеченности игрой. В целом творческая и игровая деятельность, разумеется, активно способствует развитию продуктивного мышления учеников (вне зависимости от их индивидуальных качеств), но в то же время в рамках такого

гуманистического подхода многие психологи и педагоги приходят к ошибочной диагностике одаренности, относя к ней неравномерность детского развития и различные аспекты пубертатного периода.

В связи с этим стоит отметить два принципиальных аспекта в рамках психолого-педагогического понимания одаренности.

Во-первых: детский мозг формируется асинхронно. К примеру, формирование зрительных рецепторов или слуховых напрямую связано с соответствующей деятельностью – дети начинают активно рисовать, петь и так далее, в подростковом возрасте многие начинают заниматься продуктивным творчеством обусловленным, как правило, гормональными стрессами. Подобные нюансы детского развития нельзя расценивать как проявления одаренности ребенка.

Во-вторых: зачастую исследователи творческой активности наблюдают ее «снижение» с возрастом [7]. По утверждению Н. С. Лейтеса: «Крайним упрощением было бы думать, что переход от младших возрастов к старшим означает только подъем на более высокий уровень. По-видимому, в ходе возрастного развития происходит не только последовательное увеличение возможностей нервной системы, но и ограничение некоторых ценных ее свойств» [6].

Именно при анализе проблемы «снижения» творческой активности с возрастом стоит соотносить принципы биологического подхода с безусловным влиянием среды. Благодаря неравномерности в созревании поведение ребенка порою может оцениваться как

творческое или креативное. Пубертатный период характерен наличием различного рода стрессов для подростка, которые зачастую могут быть значительными стимулами для творческой деятельности. Поэтому лишь спустя определенный промежуток времени после полового созревания «с определенной долей осторожности» мы можем констатировать так называемое «снижение» креативности, что как правило, свидетельствует о ее изначальном отсутствии.

Из всего этого следуют выводы: говорить об одаренности человека как о его личностной характеристике нужно после окончания полового созревания; ни в коем случае не стоит диагностировать эту одаренность посредством какой-либо одноразовой процедуры (на чем особо убедительно настаивают авторы «Рабочей концепции одаренности») [1]; не стоит позиционировать данные психологических тестов на диагностирование творческих способностей как объективную информацию.

Иными словами, единственно верный подход, направленный на диагностику и развитие способностей ребенка, должен грамотно сочетать в себе как биологические, так и социальные аспекты: врожденный потенциал

реализуется посредством конкретной среды, в которой обитает сам ребенок. Проблема заключается в том, что эти качества еще только формируются у ребенка, и от воспитания на каждом проблемном возрастном этапе будет зависеть все его последующее социокультурное развитие.

Очевидно, что положение о врожденности качеств, определяющих творческую одаренность человека, вызывает трудности в определении методик и анализа, тем более в гуманитарной области. На наш взгляд, специфика личностного подхода к определению творчества и одаренности заключается в том, что эти понятия могут рассматриваться с двух разных сторон – это деятельность конкретно отдельно взятого человека в конкретный временной промежуток (непосредственно на стадии обучения, когда конкретный ребенок имеет возможность проявить свои таланты) и это деятельность, рассматриваемая и оцениваемая с позиции социальных, исторических и научных связей, где первичной выступает проблема выделения конкретных общезначимых критериев оценки творчества (это проблема диагностирования одаренности и выделения неких объективных характеристик этого понятия) [8].

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. Изд. 2-е, расш. и перераб. М., 1997. 73 с.
2. *Она же*. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1983. 191 с.

3. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М. : Наука, 1994. 453 с.
4. Курасов Н. В., Ручкова Н. А. Понятие одаренности в контексте научного знания // Пензенский психологический вестник : электрон. науч. журн. 2014. № 2 (3). С. 105 – 115.
5. Ледовских И. А., Ручкова Н. А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии // Вестник КГУ : науч.-метод. журн. Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. 2010. Вып. 3. С. 310 – 316.
6. Лейтес Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей // Хрестоматия по психологии. М. : Просвещение, 1994. 256 с.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Академия, 1996. 208 с.
8. Ручкова Н. А., Чиркова Л. А. Исследование представлений о профессиональной коммуникативной компетенции у студентов психологического факультета // Известия высших учебных заведений. Поволж. регион. Гуманитар. науки. 2009. № 2. С. 177 – 185.
9. Ручкова Н. А., Кудряшова О. В. Организация и содержание производственной практики студентов-психологов: опыт, проблемы // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5 – 6. С. 38 – 47 ; Там же. 2009. № 2. С. 177 – 185.
10. Творчество: теория, диагностика, технология : слов.-справ. для специалистов в обл. образования, инноваций и гуманитар. технологий в социал. сфере / под ред. Т. А. Барышевой. СПб., 2008. 14 с.
11. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 136 с.
12. Feldhusen J. Meeting the Needs of Gifted Children and Teachers in a University Course // The Gifted Child Quarterly. 1977. – № 21. P.195 – 199.

N. V. Kurasov, I. A. Ledovskikh, N. A. Ruchkova

THE STUDY OF THE CONCEPT OF GIFTEDNESS WITHIN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The article deals with the basic native and foreign psychological researches of endowments. Due to the theoretical analysis the authors have expressed a number of critical thinking in relation to the modern humanitarian paradigm and its understanding of the nature of giftedness.

Key words: *endowments, creative work, intuition and insight, intelligence, creativity.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ РЕГИСТРАТУРЫ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Выявлены взаимосвязи между эффективностью профессиональной деятельности медицинских регистраторов и смысложизненными ориентациями, личностно-регуляторными особенностями и психоэмоциональными затратами регистраторов медицинского учреждения.

Ключевые слова: *личность медицинского регистратора, удовлетворенность жизнедеятельностью, планирование, моделирование, программирование, оценка результатов деятельности, гибкость, самостоятельность, эффективность профессиональной деятельности.*

Актуальность исследования обусловлена потребностью руководителей высшего звена медицинских учреждений содействовать эффективности профессиональной деятельности медицинских регистраторов. По результатам нашего исследования 90 % сотрудников регистратуры медицинских учреждений характеризуют свою профессиональную деятельность как трудную, интенсивную, эмоционально напряженную. Причиной такой оценки является воздействие психологического фактора «трудного пациента» (все претензии и недовольства пациентов, адресованные медицинскому учреждению в целом, переносятся на медицинских регистраторов). Такие объективные обстоятельства, как систематическое эмоциональное выгорание медицинских регистраторов, жалобы пациентов на качество медицинского обслуживания, отсутствие программ психологического сопровождения сотрудников регистратуры медицинских учреждений, способствовали инициации нашего исследования в рассматриваемой практической сфере.

Цель исследования – выявление психологических факторов эффективности профессиональной деятельности сотрудников регистратуры медицинских учреждений.

Эмпирическую базу исследования составили сотрудники регистратуры медицинских учреждений г. Владимира: № 1, «Филиал № 1», № 2, 5. Всего 60 испытуемых (женщины), возраст от 21 до 71 года, средний возраст 50 лет. Образование: среднее – 26 %, среднее специальное – 51 % (не медицинское), незаконченное высшее – 3 %, высшее – 17 %. Стаж работы на должности регистратора от 2 месяцев до 8 лет, общий стаж трудовой деятельности до 32 лет.

Профессиональная деятельность регистратора медицинского учреждения специфична тем, что не требует специальной подготовки и профильного базового образования. Медицинский регистратор обязан вести необходимую учетную документацию о пациентах, давать информацию пациентам о расписании работы врачей, формировать

карты посещения пациентами врачей, разъяснять нюансы и детали, необходимые для соблюдения в процессе посещения медицинских специалистов. Кроме этого деятельность регистратора является эмоционально напряженной в силу вышеуказанных психологических факторов. Существует текучесть кадров, руководители медицинских учреждений не всегда имеют возможность профессионального отбора оптантов. Реальная ситуация складывается так, что на должность медицинского регистратора часто поступают оптанты с не соответствующей деятельности мотивацией (социально-пассивная), человеческими ценностями (отсутствие позитивного отношения к жизнедеятельности, ценности личности), что затрудняет обеспечение эффективности профессиональной деятельности.

Исходя из анализа реального процесса профессиональной деятельности медицинских регистраторов, мы предположили существование взаимосвязи между эффективностью профессиональной деятельности и смысло-жизненными ориентациями, личностно-регуляторными особенностями и психоэмоциональными затратами регистраторов медицинского учреждения.

Методологию исследования составили труды С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского (учение о личности как субъекте деятельности), В. Франкла (теория о поиске смысла жизни), О. А. Конопкина, В. И. Моросановой (концепция саморегуляции личности в деятельности), В. Д. Шадрикова, Э. Ф. Зеера, Т. Л. Мироновой, Ю. Е. Якуниной (исследования проблемы эффективности профессиональной деятельности) и др.

Вслед за К. А. Абульхановой-Славской [2] мы отталкиваемся от представления о том, что "... личность – это постольку личность, поскольку она как субъект способна выработать способ связи своих потребностей и способностей на основе характера и, более того, поскольку она может удовлетворить собственные потребности своими силами в соответствии со своим характером". Она же утверждает, что сегодня мы можем говорить о принципе единства личности, сознания и деятельности, а А. В. Брушлинский пишет о личности как субъекте деятельности и сознания [1].

На основе анализа научно-методической литературы, общения с руководителями медицинских учреждений были установлены субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности регистраторов медицинских учреждений. Отметим, что большинство авторов [7], рассматривающих проблему эффективности профессиональной деятельности, считают возможным совмещение объективных и субъективных критериев при оценке эффективности профессиональной деятельности. Среди объективных критериев В. П. Зинченко, А. К. Маркова, В. А. Толочек чаще упоминают качество, надежность, производительность.

По результатам наблюдений, анализа продуктов деятельности медицинских регистраторов (психологический анализ общения регистраторов и пациентов) были отмечены критерии качества, надежности и производительности: коммуникабельность, саморегуляция, эмоциональная лабильность, мотивация, креативность, дисциплинированность, ответственность.

В качестве субъективных исследователи выделяют удовлетворенность субъекта деятельности, физическую и психическую затратность деятельности, оценку мнения профессионального сообщества, администрации, потребителей труда.

В нашем исследовании к субъективным критериям были отнесены: удовлетворенность субъекта деятельности, физическая, психоэмоциональная затратность, а также свойства личности, обеспечивающие достижение социально значимых результатов профессиональной деятельности (личностно-регуляторные).

Учитывая специфику профессиональной деятельности медицинских регистраторов (указанную выше), мы рассматриваем удовлетворенность субъекта деятельности через основные идеи теории В. Франкла [5]. Основные категории в теории поиска смысла (логотерапии) В. Франкла – ответственность за выбор (свобода) смысла жизни (судьбы), ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения. Человек по природе своей – ответственен перед самим собой за реализацию в собственной жизнедеятельности своей уникальности и неповторимости. И это есть экзистенциальная цель человеческого бытия. Цель жизнедеятельности открывается человеку ежедневно через текущие ситуативные задачи. За человеком остается право выбора: двигаться навстречу достижению цели или прочь от нее.

Следует подчеркнуть, что в смысле теории В. Франкла удовлетворенность субъекта деятельности является характеристикой личности, отражающей степень ее самореализации в деятельности

или степень экстериоризации ее задатков и способностей на основе характера (принятие / непринятие экзистенциального смысла бытия). Удовлетворенность субъекта деятельности неизбежно связана с ценностно-смысловыми характеристиками личности, такими как духовность, ответственность, позитивные отношения в жизнедеятельности (В. Франкл), осмысленность цели жизни, удовлетворенность процессом жизнедеятельности, прожитой частью жизни, уверенность в собственных силах.

По мнению современных исследователей, переживание удовлетворенности жизнедеятельностью, эмоционального комфорта в ней выступает как индикатор степени удовлетворения значимых для личности потребностей, соответствия жизненного пути личности значимым для нее ценностям, убеждениям. И, следовательно, под удовлетворенностью жизнедеятельностью понимается психическое равновесие, гармоничное психике и ее адаптивным возможностям, адекватность субъективного восприятия отражаемым предметам, явлениям и обстоятельствам. Исследователи отмечают такие признаки эмоционального комфорта в жизнедеятельности, как интерес к окружающему миру, способность к установлению близких контактов с окружающими, направленность на общественно полезное дело, духовность, гармоничность.

Забегая вперед, отметим: по результатам нашего исследования мы пришли к выводу о том, что позитивная коннотация вышеуказанных категорий по В. Франклу способствует более благоприятному развитию психологической

саморегуляции в жизнедеятельности, в том числе в трудных ситуациях профессиональной деятельности (результаты, полученные на эмпирических базах № 1, 5).

Физическая и психоэмоциональная затратность проявляется в феномене психологического выгорания, что является феноменом, противоположным по своему содержанию психологической устойчивости или равновесию [4].

Свойства личности, обеспечивающие достижение социально значимых результатов профессиональной деятельности (личностно-регуляторные), связаны с кругом феноменов, относимых к понятию индивидуального стиля.

До сих пор нет единства взглядов исследователей на то, какие проявления индивидуальности человека правомерно называть стилевыми. В зарубежной психологии делается акцент на личностные детерминанты, и стиль описывается через личностные диспозиции в их связи с особенностями поведения, реагирования, протекания познавательных процессов. В отечественной психологии стиль чаще описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности самых различных уровней и спецификой деятельности, в которой стиль формируется.

Такое понимание индивидуального стиля восходит к работам В. М. Теплова, а разработка понятий индивидуального стиля деятельности в первую очередь связана с именами Е. А. Климова и В. С. Мерлина.

По мере разработки данной проблематики понятие стиля саморегуляции было предложено О. А. Конопкиным и

его сотрудниками для изучения индивидуальных особенностей регуляторных процессов, устойчиво проявляющихся в разнообразных видах и формах деятельности личности.

К индивидуально-типическим, или стилевым, особенностям саморегуляции вслед за В. И. Моросановой [6] мы относим, во-первых, индивидуальные особенности основных регуляторных процессов, а именно: планирование (выдвижение целей), моделирование условий, программирование действий, оценивание и коррекцию результатов; во-вторых, стилевые особенности, которые характеризуют функционирование целостной системы всех звеньев саморегулирования, являются одновременно субъектно-личностными свойствами (например, самостоятельность, надежность, гибкость).

Методы исследования: наблюдение, беседа, метод теста (опросник смысло-жизненных ориентаций Д. Н. Леонтьева, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, диагностика уровня эмоционального выгорания Н. Е. Водопьяновой), методы математической статистики.

Результаты исследования

62 % ($n = 60$) испытуемых характеризуются наличием в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (опросник «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО)).

50,5 % испытуемых продемонстрировали восприятие процесса своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. У 65,7 % испытуемых выявлен высокий результат, указывающий на продуктивность и осмысленность прожитой части

жизни. У 64 % испытуемых выявлены представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. У 62 % обнаружены убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность. Средний уровень выраженности общей удовлетворенностью жизнью ниже средней статистической нормы (107 ± 17).

Обобщая результаты по шкалам опросника «Смыслжизненные ориентации», следует подчеркнуть, что 63 % испытуемых наполняют жизнедеятельность духовностью, позитивными отношениями, ответственностью за происходящие с ними события в жизнедеятельности и за качество видов деятельности, в которые они включены по причине осмысленности собственного выбора (теоретическая основа СЖО – логотерапия, В. Франкл, база № 1 – 69 %, «филиал № 1» – 54 %, база № 2 – 65 %, база № 5 – 65 %).

Личностно-регуляторные свойства

ССПМ. Шкала «Планирование». Средний групповой результат $6,7 \pm 2,2$. Испытуемые характеризуются средним уровнем сформированности потребности в осознанном планировании деятельности, планы испытуемых не всегда реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются относительно самостоятельно.

Шкала «Моделирование». Средний групповой результат $6,0 \pm 1,6$. Испытуемые на среднем уровне выраженности

могут проявлять способность дифференцировать внешние и внутренние значимые условия в деятельности, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Шкала «Программирование». Средний групповой результат $6,2 \pm 1,2$. Испытуемые способны на среднем уровне продумывать способы своих действий и поведение для достижения намеченных целей.

Шкала «Оценивание результатов». Средний групповой результат $6,0 \pm 1,0$. Испытуемые не всегда адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины.

Шкала «Гибкость». Средний групповой результат $5,4 \pm 0,9$, что указывает на относительную сформированность пластичности всех регуляторных процессов.

Шкала «Самостоятельность». Средний групповой результат $4,1 \pm 1$. Испытуемые на среднем уровне могут самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

При исследовании эмоционального выгорания выявлены очень высокий и высокий уровни выраженности по факторам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» на всех площадках эмпирического исследования (в клинике № 1 только высокий).

Выявлены также индивидуально-стилевые особенности профессиональной деятельности испытуемых.

На базах № 1, 5 индивидуально-стилевые особенности первого порядка (моделирование, программирование, оценка результатов), обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности, сформированы на среднем уровне.

На базах № 1, 5 отмечаются пики показателей «Планирование» и «Программирование» по отношению к показателям моделирования и оценки результатов деятельности. Такая комбинация индивидуально-стилевых особенностей первого порядка обеспечивает компенсацию, т.е. сглаживание возможных ошибок в профессиональной деятельности на уровне рефлексии значимых условий, дефицита креативных стратегий поведения во взаимодействиях с пациентами. Компенсирующий эффект обеспечивается за счет «слитности» четкого осмысления профессиональных целей деятельности и проекции этого понимания на уровень действий. Иными словами, испытуемые эмпирических площадок № 1, 5 четко, практически автоматически следуют предписаниям правил внутреннего распорядка во взаимодействиях с пациентами. Однако следует отметить, что они не всегда понимают и принимают смысл реализуемых поведенческих стратегий. Последний факт, по-видимому, становится причиной эмоционального истощения и деперсонализации в профессиональной деятельности на базе № 1.

На базе № 5 отмечено очевидное «отставание» уровня выраженности показателя «Моделирование». Этот факт указывает на конфликтное восприятие смысла реализуемых поведенческих стратегий. Последний

факт, по-видимому, становится причиной эмоционального истощения (64 %) и деперсонализации (88 %) в профессиональной деятельности.

На базах № 1, 5 стилиевые индивидуальные особенности второго порядка (гибкость, самостоятельность), могущие обеспечить качественное улучшение эффективности деятельности, сформированы на среднем уровне. По нашему мнению, гибкость и самостоятельность как свойства личности на базах № 1, 5 необходимо формировать для обеспечения психологического ресурса оптимизации эффективности профессиональной деятельности и психоэмоционального состояния регистраторов медицинского учреждения.

На базе «Филиал № 1» индивидуально-стилевые особенности первого порядка, обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), сформированы на среднем уровне. Доминирует позиция «пика» показателя «Моделирование» по отношению к показателям планирования, моделирования и оценки результатов деятельности. Такая комбинация индивидуально-стилевых особенностей первого порядка затрудняет компенсацию, т.е. сглаживание возможных ошибок в профессиональной деятельности на уровне рефлексии профессиональных требований (к регистратору медицинского учреждения), значимых условий, дефицита креативных стратегий поведения во взаимодействиях с пациентами. Условный компенсирующий эффект обеспечивается за счет «свернутой» рефлексии приспособительных поведенческих стратегий во

взаимодействиях с пациентами (метод проб и ошибок).

Иными словами, испытуемые базы «Филиал № 1» ориентируются при работе с пациентами на одобрительные реакции непосредственных руководителей. Следует отметить, что испытуемые не понимают требований, предъявляемых к ним, действуют в трудных ситуациях взаимодействия с пациентами интуитивно, не осознают и не исправляют ошибок в профессиональной деятельности. Стилевые индивидуальные особенности второго прядка (гибкость, самостоятельность), обеспечивающие качественное улучшение эффективности деятельности, сформированы на низком уровне.

Следует также обратить внимание на факт высоких показателей эмоционального истощения и в 100 % случаев деперсонализации в профессиональной деятельности.

На базе № 2 индивидуально-стилевые особенности первого порядка, обеспечивающие регуляцию профессиональной специфической деятельности (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), сформированы на среднем уровне. Доминирует позиция «пика» показателя «Планирование» по отношению к показателям моделирования, программирования и оценки результатов деятельности. Такая комбинация индивидуально-стилевых особенностей первого порядка затрудняет компенсацию, т.е. сглаживание возможных ошибок в профессиональной деятельности на уровне рефлексии, значимых условий, дефицита креативных стратегий поведения и оценки рассогласований в результатах деятельности во взаимодействиях с

пациентами. Условный компенсирующий эффект обеспечивается за счет четкого (механистического) понимания требований в профессиональной деятельности, предъявляемых к регистратору медицинского учреждения.

Иными словами, испытуемые базы № 2 ориентируются при работе с пациентами на исходные, обозначенные руководством задачи. Следует отметить, что испытуемые не понимают, с помощью каких психологических средств могут быть реализованы поставленные задачи, что значит эффективное поведение при взаимодействии с пациентами, а что значит неправильное, некорректное поведение. Стилевые индивидуальные особенности второго порядка (гибкость, самостоятельность), могущие обеспечить качественное улучшение эффективности деятельности, сформированы на среднем уровне.

Следует обратить внимание на факт высоких показателей в 100 % случаев деперсонализации в профессиональной деятельности.

По нашему мнению, на базах «Филиал № 1», № 2 все личностно-регуляторные свойства испытуемых необходимо формировать для создания психологического ресурса оптимизации эффективности профессиональной деятельности и психоэмоционального состояния регистраторов медицинского учреждения.

Результаты корреляционного анализа.

Выявлены статистически значимые корреляционные взаимосвязи (50) между показателями «Смыслоразностных ориентаций» (опросник СЖО Д. Н. Леонтьева) и личностно-регуляторных свойств личности (опросник

ССПМ В. И. Моросановой). Относительно показателей эмоционального выгорания (опросник Н. Е. Водопьяновой) выявлены следующие статистически значимые факты: показатель «Эмоциональное истощение» взаимосвязан с показателем «Цель» (СЖО) $r = -0,25$, $n = 60$, $p \leq 0,05$; «Редукция личностных достижений» взаимосвязан с показателями смысложизненных ориентаций («ЛК-жизнь» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «ЛК-Я» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «Результат» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «Общий уровень удовлетворенности жизнью» $r = +0,5$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; личностно-регуляторных свойств личности («Цель» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «Процесс» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$). Показатель «Деперсонализация» взаимосвязан на уровне статистической значимости с показателем «Эмоциональное истощение» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$.

Выявлены статистически достоверные корреляционные взаимосвязи между критериями эффективности профессиональной деятельности, смысложизненными ориентациями, личностно-регуляторными свойствами и психоэмоциональными затратами личности.

Показатель «Коммуникабельность» находится в статистически значимой взаимосвязи с смысложизненными ориентациями («Цель» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «Процесс» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$; «Результат» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «ЛК-Я» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «ОЖ» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; с личностно-регуляторными свойствами личности («Моделирование» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$).

Показатель «Саморегуляция» находится в статистически значимой отрицательной взаимосвязи с показателем

«Эмоциональное истощение» $r = -0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$.

Показатель «Эмоциональная лабильность» находится в статистически значимой взаимосвязи с показателем «Эмоциональное истощение» $r = -0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «Самостоятельность» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$.

Показатель «Мотивация» находится в статистически значимой взаимосвязи с показателем «Гибкость» $r = -0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «Возраст» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$.

Показатель «Креативность» находится в статистически значимой взаимосвязи с смысложизненными ориентациями («ЛК-Я» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$) с личностно-регуляторными свойствами личности («Программирование» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «Оценка результатов деятельности» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «Самостоятельность» $r = -0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$).

Показатель «Дисциплинированность» находится в статистически значимой отрицательной взаимосвязи с личностно-регуляторными свойствами личности («Гибкость» $r = -0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$).

Показатель «Ответственность» находится в статистически значимой взаимосвязи с смысложизненными ориентациями («Цель» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$; «ЛК-Я» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «ОЖ» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$).

Показатель «Рефлексия» находится в статистически значимой взаимосвязи с смысложизненными ориентациями («Цель» $r = +0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$; «ЛК-Я» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$; «ЛК-Ж» $r = +0,4$, $n = 60$, $p \leq 0,001$; «ОЖ» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$), «Эмоциональное истощение» $r = -0,2$, $n = 60$, $p \leq 0,1$; «Оценка

результатов деятельности» $r = +0,3$, $n = 60$, $p \leq 0,01$.

Таким образом, гипотеза исследования о взаимосвязи смысложизненных ориентаций, личностно-регуляторных факторов, психоэмоциональных затрат и критериев эффективности профессиональной деятельности медицинских регистраторов подтверждена. Следует обратить внимание на тот факт, что реальная психологическая природа личностных свойств «Гибкость» и «Самостоятельность» не способствует оптимизации эффективности профессиональной деятельности медицинских регистраторов. Следовательно, эти важные личностно-регуляторные свойства интегрального характера необходимо качественно позитивно изменять в структуре личности испытуемых.

Общие выводы исследования

1. 63 % испытуемых характеризуются позитивными смысложизненными ориентациями, обеспечивающими позитивное включение в профессиональную деятельность (обеспечение удовлетворенности деятельностью, положительной мотивации, ответственности, дисциплинированности).

2. Личностно-регуляторные особенности сформированы на среднем уровне. Достижение эффективности обеспечивается через четкое понимание целей и оценку результатов дея-

тельности. Слабое звено в саморегуляции эффективности деятельности – понимание условий деятельности и соответствующих им возможных (допустимых) моделей поведения. Стилиевые особенности личности (гибкость и самостоятельность) сформированы на среднем уровне и нуждаются в психологическом сопровождении.

3. Выявлены очень высокий и высокий уровни выраженности по факторам «Эмоциональное истощение» (индифферентность в отношениях), «Деперсонализация» (цинизм в отношениях) на всех площадках эмпирического исследования (в клинике № 1 только высокий).

Общие рекомендации

1. При профессиональном отборе на должность медицинского регистратора ориентироваться на анализ смысложизненных ориентаций и личностных черт (импульсивность, демонстративность, игнорирование социальных норм, лабильность эмоций и т.п.)

2. Систематически проводить психологическое сопровождение медицинских регистраторов с целью формирования в структуре представителей этой профессии креативности, рефлексии (моделирование, программирование), осознания сути планирования деятельности и восстановления психоэмоционального благополучия сотрудников.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Избранные психологические труды. М. – Воронеж : Модэк, 1999. 224 с.
2. Она же. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М. : Академический проект, 2000. С. 13 – 26.

3. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
5. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб. : Речь, 2001. 250 с.
6. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» : руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 42 с.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Логос, 2007. 230 с.

N. U. Litvinova

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE STAFF OF THE REGISTRY OF MEDICAL INSTITUTIONS PROFESSIONAL ACTIVITY EFFECTIVENESS

The relationship between the efficiency of professional activity of medical registry clerks' life orientations, personal - regulatory characteristics and their emotional costs in medical institutions are identified.

Key words: the identity of the medical registering clerk, satisfaction with the life-activity, planning, modeling, programming, evaluation of performance, flexibility, autonomy, efficiency of professional activity.

УДК 159.9.01

А. С. Турчин

ЧЕЛОВЕК И ЗНАК: К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЯЕМОГО СЕМИОЗИСА В ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен опыт экспериментального обучения школьников и студентов на основе теории управляемого формирования умственных действий. Дана оценка инструментальной основы учебной деятельности как системообразующего компонента, до настоящего времени недостаточно изученного.

Ключевые слова: ориентировочная основа деятельности, знаковые средства, семиозис, компетентностный подход, акмеология.

Реформирование отечественной системы образования, смена нескольких образовательных парадигм за последние десятилетия не приводят к разрешению основного противоречия, состоящего в подготовке новых поколений к видам деятельности и профессиям,

которые появятся в потенциальном будущем. В настоящее время акцент сделан на компетентностный подход, результативность внедрения принципов которого пока не устраивает ни педагогов-практиков, ни потенциальных работодателей.

Решение частных проблем до настоящего времени не привело к переходу «количественных изменений в качественные». Данный постулат диалектики Г. Гегеля проявляется в накоплении недостаточно теоретически обоснованных педагогических фактов, выступающих в качестве симптомов, истолкование которых возможно в русле деятельностной, личностной, компетентностной и других парадигм, но без гарантий технологического обеспечения получения системой образования «прямого продукта» (по Я. А. Пономареву) с качеством «не ниже хорошего». Последнее требование являлось обязательным для экспериментального обучения в системе управляемого (поэтапного) формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Однако данный опыт по-настоящему в массовом обучении школьников и студентов до сих пор отсутствует.

В истории науки в прошлом, да и в настоящее время, одна из проблем всегда оказывалась в центре внимания ученых и педагогов-практиков, когда им удавалось договориться о том, как ответить на вопрос: «чему учить?». Это проблема средств учения – «как учить?», или какой тип управления реализовывать в процессе образовательной подготовки новых поколений. Она в обязательном порядке связывается с семиозисом – процессом порождения и функционирования знаков и знаковых систем в человеческой деятельности. Именно семиотические средства оказываются тем, почти магическим, собственно человеческим изобретением, которое позволяет обеспечивать социокультурное развитие, не подражая другим и не изобретая каждый раз заново

способы получения знаний. Управляемый семиозис может рассматриваться как инструментальная основа функционирования человеческой культуры и как специфический механизм трансляции содержания человеческой культуры.

На различных стадиях антропогенеза семиотические системы подвержены двум процессам – усложнению и унификации. Так, естественный язык народа накапливает в письменных источниках – хранилищах опыта – все больше и больше слов, которые вовсе не обязательно используются всеми представителями этноса. Практика же функционирования естественного языка неизбежно требует его унификации, определения того оптимума значений, которыми владеть образованным людям. В то же время естественный язык должен быть средством общения большинства людей, поэтому он унифицируется (иногда даже излишне).

Попадая в ту или иную культуру, ребенок должен освоить систему естественного языка и иные (искусственно созданные), различные семиотические системы. Общей закономерностью этого процесса является то, что прежде чем выступить в качестве орудий психической деятельности, семиотические средства должны стать объектом усвоения. На дальнейших стадиях онтогенетического развития роль семиотических систем в жизни человека постоянно возрастает. При этом нарастает управляемость семиозиса, так как требуется овладеть системами семиотических средств в фиксированные сроки и на уровне, обеспечивающем не ниже чем удовлетворительное использование в деятельности. Однако, если речь

идет о профессиональном обучении, т.е. об уровне освоения семиотических систем не ниже хорошего, требуется уже не просто удлинение срока обучения и увеличение объема учебной программы. Необходим переход к принципиально иному типу управления, который известен благодаря разработке П. Я. Гальпериним и Н. Ф. Талызиной теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

П. Я. Гальперин объяснял отличие своего подхода от так называемого традиционного типа обучения тем, что управление в существующей школьной и вузовской практике базируется на «реагировании на ошибки» обучаемых. Такое обучение плетется в хвосте развития, так как основано на «ожидании ошибки» обучаемого. Иного способа управления при традиционном обучении не существует.

В литературе выделяют три типа учения: 1-й, основанный на «пробах и ошибках», при котором результат зависит от случайного «попадания»; 2-й, основанный на унифицированном опыте взрослых, которым «так удобнее учить»; 3-й тип, при котором реализуется принципиально иной, личностно-деятельностный подход к построению самого процесса обучения, когда определяется такой нормативный состав учебных действий, при котором большинству обучаемых обеспечивается уровень освоения систем знаний и умений не ниже хорошего.

Основной проблемой, рассматриваемой нами в данной статье, является тип организации обучения, при котором сам процесс семиозиса выступает предметом исследования в рамках специально организуемого усвоения

семиотических средств и его соотношение с этапами развития семиотической функции.

В отечественной педагогической психологии СФ соотносится в онтогенезе с различными уровнями деятельности со знаковыми средствами [4; 7; 8; 9; 12]. Для обозначения уровней сформированности этой деятельности используют понятия замещения, кодирования, схематизации и моделирования, что позволяет подчеркнуть содержательную (операциональную) специфику уровней освоенности СФ на разных этапах возрастного развития. Иногда же все эти уровни обозначают термином «моделирование», используя его в качестве синонима деятельности со знаково-символическими средствами. Приходится уточнять, о каком из названных выше уровней развития семиотической функции идет речь. Так, уровень замещения может сложиться и стихийно [9; 13], но при переходе к обучению школьного типа в ходе диагностики готовности к школьному обучению требуется зафиксировать сформированность кодирования (системного замещения), а оно у дошкольников стихийно не формируется [4]. Если говорить о моделировании как высоком уровне деятельности со знаково-символическими средствами, то оно стихийно не может быть сформировано даже у студентов вузов [10].

Зарубежные исследователи по-разному объясняют появление семиотической функции. Так, по А. Шютцу, использование семиотических средств – это реакция на перегрузку психики за пределами количеством раздражителей [12].

Анализируя описания древнейших памятников культуры человечества, можно предположить, что человек уже в первобытную эпоху создает для себя миф, дающий возможность в будущем влиять на вероятные события, по сути, иллюзию манипуляции бытием. Путем магии он хочет договориться с силами, угрожающими его жизни и благополучию, например с болезнью, подчинить ее идеальную основу ритуалу (семиотическому сакральному ряду), чтобы воздействовать на свое здоровье, на других людей и неживую природу. А. Ш. Тхостов отмечает, что не только болезнь является семиотической системой. Люди, столкнувшись с ней (и больные, и врачи), довольно часто играют по весьма далеким от научных правилам (следуют принципам) соответствующей семиотической системы [11].

Потребность в интерпретации бытия приводит к выявлению способностей, не присущих животным. Удваивая мир, человек получает возможность моделировать будущие события, выявляя с помощью знаково-символических средств существенное новое в исследуемом объекте. Важно, что после применения такого семиотического способа познания будущего субъект не должен удовлетвориться идеальной победой над бытием. Надо перейти к реальности и воплотить способ действия или решения, отработанный на модели, в практику.

Можно ли считать тенденцию к замене естественных знаков культурными средствами проявлением закономерности? Может показаться, что этот процесс идет линейно, т.е. из года в год накопление последних уничтожает реальную значимость естественных знаков. Психологи с этим не согласны

и включают в качестве значимого компонента своего метода возвратное движение знаков и символов, маскирующих с помощью образов человеческой культуры (конвенции) биологическое содержание.

Знаки сами по себе пассивны, если не включены в контекст деятельности, а эта деятельность должна допускать гибкое использование знаковых систем, их развитие. Знаково-символические средства – специфические интеллектуальные орудия, с помощью которых изменяется не только объем, но и трансформируется содержание внутреннего плана сознания обучаемого. В методологическом плане их использование отвечает принципу единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Последний тезис, по нашему мнению, свидетельствует в пользу введения такого понятия, как семиодеятельностный подход к обучению. С его использованием в качестве теоретической модели преодолевается некоторый разрыв, справедливо отмечавшийся критиками культурно-исторической теории и деятельностного подхода к обучению. В этой теоретической модели семиозис и деятельностные характеристики как две стороны треугольника с необходимостью стыкуются с его основанием – личностными свойствами субъекта деятельности. Такая модель принципиально допускает видоизменение структуры и функций в деятельности, поскольку с учетом личностного потенциала обучаемых на сторонах этого треугольника могут быть выстроены сколь угодно разнообразные понятийные графы.

Данная теоретическая модель позволяет уточнить некоторые положения

педагогической акмеологии. В частности, идея обучения в соответствии с траекторией индивидуального образовательного маршрута [5] обретает психолого-педагогическое (семиодеятельностное) наполнение. Личность самореализуется в познавательной творческой деятельности в соответствии с теми возможностями, которые созданы благодаря ее надситуативной познавательной активности (деятельностный компонент) и высокому уровню освоенности ею психологических орудий (семиотический компонент). Субъект деятельности в этом случае должен рефлексировать не только способ учебной деятельности, но и систему ее средств (семиотическую систему в ее основных закономерностях).

Традиционное обучение как условно-регулируемый (а по сути, стихийный) семиозис не выполняет принципиального требования к системе дидактических средств, а именно в нем не соблюдается принцип «достаточности условий», при котором семиотические средства становятся эффективными. Неудивительно, что одно из следствий такого обучения – функциональная неграмотность – неспособность в целом старательных, добросовестных учащихся адекватно учебной или практической ситуации отбирать и использовать знаковые или знаково-символические средства. Если нет прямой подсказки обучающего, то обучаемые могут демонстрировать специфическую функциональную регрессию – возврат к пробам и ошибкам, случайному применению графических средств. Модели, схемы, знаковые формулы в таких случаях не выполняют функции репрезентации значений и не способствуют

повышению продуктивности усвоения систем знаний и качеству умений.

Косвенным показателем такого отношения к семиотическим средствам в традиционном обучении является то, что нет научно обоснованной системы диагностики уровней или этапов развития семиотической функции. Еще и поэтому учащиеся не могут эффективно использовать графические средства, осваиваемые в процессе обучения математике, при решении задач из других отраслей науки. Фактически эти средства выступают в функции наглядности, иллюстрируя процесс, но не репрезентируя (материализуя) его содержание, что полностью соответствует педагогической технологии объяснительно-иллюстративного типа.

Если понимать семиозис как процесс порождения и функционирования знаков в поведении и деятельности, то интериоризация – это тоже процесс, но рассматриваемый именно как поэтапное преобразование объекта. Это дало основание говорить о поэтапном формировании умственных действий и понятий, осуществленном П. Я. Гальпериным [3]. Однако здесь понятен лишь «план» деятельности, с качественными состояниями которой соотносятся уровни семиозиса в порядке возрастания сложности, а именно:

- материальный план – материальные заместители (макеты, копии) реального объекта;

- план материализованных действий – графические заместители (иконические знаки) – знаковые модели (условно графические средства – модели, построенные с помощью знаковых и схематизированных средств – нечто среднее между предшествующим этапом отражения и абстракцией);

- внешнеречевой план – знаки естественного (искусственного) языка, облегчающие планирование умственных действий;

- внутренняя речь – внутренний план действий (действия в «уме», т.е. в плане мысли). На последнем этапе знания должны функционировать уже не на уровне субъективных образов, а в форме значений и личностных смыслов. Важен поэтому весь последовательно, поэтапно развертываемый процесс интериоризации, так как в этом случае обучаемый осваивает новые знания на уровне содержательного обобщения, а в отношении умений допустим уровень освоенности действий не ниже хорошего.

Возникает проблема управления этим процессом в массовой вузовской практике: как добиться перехода обучаемых от репродуктивно-подражательной деятельности к творческой, от нормативно-эталонной к личностно-смысловой регуляции познавательной деятельности, от рецептурного подхода к проблематизации реальности, от использования «готовых» моделей к освоению моделирования как особой деятельности?

Знаково-символическая деятельность не является следствием только накопления знаков и усложнения оперирования ими в практике. Уровни знаково-символической деятельности, следующие после замещения (кодирование, схематизация, собственно моделирование), по нашему мнению, различаются не только количеством действий и операций, но, существенно новым, качественно отличным, системным способом употребления знаков. Уже кодирование выступает как системное

замещение. Более высокие уровни деятельности со знаково-символическими средствами тоже отвечают требованию системности [1].

В терминологии теории деятельности этапы семиозиса в онтогенезе представлены: 1) указанием заместителя; 2) замещением; 3) кодированием (системным замещением); 4) схематизацией; 5) моделированием (в том числе, графическим, образно-художественным, мысленным). Выявлена их операциональная структура, однако этого недостаточно для обоснования этапов семиозиса как стадий развития. Каждый из осваиваемых уровней семиозиса должен давать субъекту преимущества в познавательной и коммуникативной сферах бытия. Эта проблема интересует многих психологов [1; 9; 11; 13 и др.].

Семиотическое развитие, эмпирически обнаруживаясь в основном в проективных способностях, может быть соотнесено с предориентировкой и внутренним планом действий (ВПД). В частности, такие признаки развития, как перенос освоенной системы на иную реальность и сохранность способа владения системой семиотических средств, изучены в педагогической психологии недостаточно полно.

Семиотические средства в человеческой практике представлены по-разному. Их трудно осваивать стихийно, а некоторые системы требуют специального образования. Однако, как и многие тысячи лет тому назад, современные образованные люди пытаются использовать семиотические средства и их системы для иррационального решения своих проблем.

Семиотическое развитие преодолевает разрыв между сиюминутным и

количественным бытием и идеальным, нетривиальным или непознанным (не удивительно, что В. Вундт и другие великие психологи отказывались в конце жизни от индивидуальной психологии и стремились создать «психологию народов», «коллективную рефлексологию», где пытались обнаружить также и истоки семиозиса). Семиотическое развитие, таким образом, дает возможность расширить поле самоактуализации не только в общечеловеческом смысле. Сам ученый с его помощью реализует познавательную потребность уже не в узколокализованном пространстве отдельной концепции, склонной к капсулированию. Он оказывается способным выйти за рамки своей же объяснительной схемы, опираясь на принцип дополнительности (что грозит редукционизмом, но все же полезней стагнации). В процессе создания новой научной парадигмы переосмысливают в первую очередь терминологию, вводя «иной язык» своей научной отрасли. И в том и в ином случае с помощью семиотических средств люди, как и тысячи лет тому назад, пытаются получить власть над миром не только существующих, но и гипотетических вещей и явлений, влиять на еще не проявившиеся процессы (усилить, ускорить, не допустить и др.).

Если пытаться найти подтверждения правомерности использования понятия «развитие» по отношению к семиозису, то тогда этот процесс должен иметь внутренние существенные противоречия, преодоление которых приводит к появлению новых средств познания действительности. Полученные возможности вступают в противоречие не только со старым, но и с новым слоем бытия, который становится

достижимым благодаря системе освоенных семиотических средств. Но и новое, находясь в единстве со старым, не вполне устраивает субъекта.

Идея противоречия как основы развития не является присущей только лишь отечественной детской психологии. Так, согласно концепции эпигенеза Э. Эриксона, на каждом возрастном этапе существует базовое противоречие в отношении к жизни, выборе жизненной перспективы, выражающееся в наличии альтернативы – позитивного или негативного пути развития личности.

В этом случае становится уместным рассмотрение применительно к семиозису и категории перехода количественных изменений в качественные. Хотя исходная активность вносится в психику ребенка взрослым [2; 6], индивидуальный темп психического развития детей может существенно различаться. При этом не ясно, сколько количественных изменений в детской психике должно произойти, чтобы можно было добиться появления иного качества (действий, познавательных процессов и др.).

Взрослые, воспитывая ребенка, объективно приближая это новое качество психики, не сразу могут заметить его появление и не всегда ему рады. В практике воспитания любое новое качество психики ребенка сопровождается появлением неудобств для близких взрослых из-за отказа от традиционной системы отношений (разрушение старой социальной ситуации развития). Ребенок уже не хочет останавливаться в своем семиодеятельностном прогрессе, настаивая на нем с помощью «сильных» психологических средств –

агрессии физической или вербальной. Он утверждает новые качества своей психики, осваивая семиотические системы мира людей и главную из них – речь, речевую деятельность.

Таким образом, переход количественных изменений в качественные демонстрирует интенцию, которая соответствует семиодеятельностному характеру развития человека как личности, субъекта деятельности.

Это отчасти объясняет уместность использования категории «отрицание отрицания» как характеристики семиотического развития. Новый способ взаимодействия ребенка с реальностью обычно помогает достигать цели того же самого вида деятельности, но иными, более эффективными речевыми средствами.

Вначале должно появиться эмоционально-волевое «отрицание отрицания», а уже затем какая-то рациональная (инструментальная, дифференцированная) система рациональных доказательств своей правоты (единство аффекта и интеллекта). Хотя экстерниризованная интеллектуальная активность проявляется по-разному, но проявляет себя с помощью семиотических средств (доказательство, интерпретация, модификация и др.), что позволяет ее фиксировать, анализировать и обнаруживать существенно новое [4; 6; 10; 13].

Отрицание – это действие, выступающее в форме принятия решения «что-то не делать», т.е. вначале идет отрицание старой формы активности и громоздкой семиотической формы ее проявления, а процесс планирования «что делать?» развертывается позднее, когда на новом витке спирали неизбежно возникает проблема новых семиотических средств – психологических орудий

«нового поколения», соответствующих системе условий «потребного будущего».

Рассмотрение семиозиса и его описания в разных научных школах XX века позволяет подчеркнуть заинтересованность ученых в использовании и самой идеи семиозиса и его конкретно-психологических приложений в различных отраслях психологии. Семиозис должен опираться на две основы: 1) биогенетическую структуру человеческой психики, которая не может выявляться без учета индивидуально-типологических особенностей; 2) социокультурную систему психологических орудий (знаковых систем), обеспечивающих понимание людьми друг друга. Если архетипическая структура в большей степени представлена в обыденном сознании, и ее психологическое понимание сродни работе археолога или палеолингвиста, перекодирующего слова «мертвого» языка на современный язык, то социокультурная линия, представленная в исследованиях философов, лингвистов, культурологов, в большей степени дистанцируется от языка обыденности. Культурно-историческое единство семиозиса, по нашему мнению, обеспечивается за счет психологической возможности представителей обыденного и научного сознания договариваться друг с другом, обмениваясь значениями и смыслами через научно-популярные тексты. Это создает принципиальную возможность просвещения в обществе.

Таким образом, использование термина «семиотическое развитие» и «семиодеятельностный подход» в педагогической психологии представляется достаточно обоснованным. Семиотическое развитие отражает базовую потребность

человека быть субъектом своей жизнедеятельности, что проявляется в самовыявлении, самосовершенствовании, самоактуализации, способствует его вхождению в культуру. Правомерно, по нашему мнению, и использование по-

нятия «управляемый семиозис» в случаях, когда семиотические средства занимают структурное место цели обучения, что соответствует принципиальным положениям деятельностной теории учения.

Литература

1. Венгер Л. А., Холмовская В. В. Диагностика умственного развития дошкольников. М. : Педагогика, 1978. 242 с.
2. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. В 6 т. Т. 6. М. : Педагогика, 1984. С. 6 – 90.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования : монография. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
7. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М. : Педагогика, 1981. 240 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 480 с.
9. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
10. Турчин А. С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 318 с.
11. Тхостов А. Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1993. № 1. С. 3 – 16.
12. Шютц А. Некоторые структуры жизненного мира // Философия языка и семиотика / под ред. А. Н. Портнова. Иваново, 1995. С. 213 – 229.
13. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избранные психологические труды. 3-е изд., стер. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 416 с.

A. S. Turchin

THE HUMAN BEING AND THE SIGN: THE PROBLEM OF THE MANAGED SEMIOSIS IN PSYCHOLOGY

The article presents the experience of the experimental studies of pupils and students on the basis of the theory of managed development of mental actions. The estimation of the instrumental basis of educational activity as a backbone component, up to the present time is not enough studied.

Key words: *indicative framework, symbolic tools, semiosis, competence approach, acmeology.*

НАШИ АВТОРЫ

БЕЛОРОЖЕВ

**Олег
Николаевич**

аспирант Шуйского филиала Ивановского
государственного университета (г. Шуя)
E-mail: Beliyon@mail.ru

БОГОМОЛОВА

**Любовь
Ивановна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: bogomolovali@mail.ru

ГАЙНЕЕВ

**Эдуард
Робертович**

кандидат педагогических наук
зав. ресурсным центром Ульяновского профессио-
нально-педагогического колледжа (г. Ульяновск)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ГУБЕРНАТОРОВА

**Лариса
Ивановна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей и теоретической физики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир)
E-mail: l.gubernatorova@mail.ru

ЕРМИЛОВ

**Алексей
Васильевич**

аспирант заочного обучения Шуйского филиала
Ивановского государственного университета (г. Шуя)
E-mail: skash_666@mail.ru

КУЛАКОВА

**Анна
Александровна**

кандидат юридических наук, доцент
начальник кафедры пенитенциарной педагогики,
психологии и социальной работы Владимирского
юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: kulakof@yandex.ru

КУЛЫГИНА

**Любовь
Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и методики технологического
образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: kulyginalyubov@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КУРАСОВ**
Никита
Викторович аспирант кафедры общей психологии Пензенского государственного университета (г. Пенза)
E-mail: nikita_kurasov@mail.ru
- ЛАПШИН**
Виталий
Евгеньевич доктор педагогических наук,
кандидат юридических наук, доцент
зам. начальника по учебной работе Владимирского
юридического института ФСИН России (г. Владимир)
- ЛЕДОВСКИХ**
Ирина
Александровна кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии Пензенского государственного
университета (г. Пенза)
E-mail: sitra@inbox.ru
- ЛИТВИНОВА**
Наталья
Юрьевна кандидат психологических наук, доцент
зам. директора по учебной работе
Гуманитарного института Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: litvinovanu77@mail.ru
- МОЛЕВА**
Галина
Аркадьевна кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой теории и методики технологического
образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: gamoleva@gmail.ru
- РУЧКОВА**
Наталья
Александровна кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии Пензенского государственного
университета (г. Пенза)
E-mail: ru_n_a@mail.ru
- СУРОВЕГИН**
Антон
Владимирович аспирант Шуйского филиала Ивановского
государственного университета (г. Шуя)
E-mail: Sav_37@mail.ru
- ТЕСЛЕНКО**
Павел
Александрович аспирант кафедры всеобщей истории Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: pavelteslenko89@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

ТУРЧИН
Анатолий
Степанович

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной психологии
Санкт-Петербургского военного института внутренних
войск МВД РФ (г. Санкт-Петербург)
E-mail: a-mail:ast55@mail.ru

ШАЛОМОВА
Елена
Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
профессиональной коммуникации
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: Shalomova2013@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru